

UAB

Universitat Autònoma de Barcelona

Facultat de Ciències de l'Educació
Departament de Pedagogia Aplicada

LA CARRERA INVESTIGADORA DE LES PROFESSORES UNIVERSITÀRIES

Tesi Doctoral

Cristina Guillamón Ramos

2012



Programa de Doctorat:
Qualitat i processos d'innovació educativa
Departament de Pedagogia Aplicada

LA CARRERA INVESTIGADORA DE LES PROFESSORES UNIVERSITÀRIES

Cristina Guillamón Ramos

Tesi doctoral dirigida per la Dra. Marina Tomàs i Folch

2012

Agraïments

Voldria començar els agraïments des del principi; és a dir, pel Dr. Gairín i el Dr. Guerrero en tant que van ser les primeres persones que van suggerir-me seguir estudis de doctorat quan estava acabant la titulació i col·laborant a l'antic Programa de Suport a la Docència Universitària (PSIDU) de l'ICE de la UAB.

En segon lloc, agrair a la Dra. Tomàs l'oportunitat de col·laborar amb el grup de recerca que coordina, el CCUC. A partir d'aleshores va néixer un vincle professional i personal que ens ha acompanyat fins al final. Han passat força anys des d'aleshores i la meua dedicació no sempre ha estat constant, però ella ha estat sempre propera i donant-me suport, tot fent tocs d'atenció en els períodes d'inactivitat i ajudant-me a avançar en els períodes actius.

En aquest sentit, també m'agradaria citar al Dr. Lavié perquè la seva estada al Departament va dur a introduir els estudis de gènere dins el grup CCUC –línia de recerca en què vaig desenvolupar la tesina i on s'inscriu la tesi doctoral.

Gràcies també a les professores i professors que van actuar com a jutges en el disseny dels instruments de la recerca i en especial, a totes les professores i investigadores de la UAB que van acceptar formar part de la mostra d'estudi, doncs sense elles la recerca no hagués estat possible.

No puc oblidar fer menció a les persones que em van atendre a l'American Association of University Professors, l'American Council on Education i l'Office of Institutional Diversity, Equity and Affirmative Action de Georgetown University durant una visita a Washington DC., així com les xerrades compartides amb les investigadores que van participar a la 6th Biennial International Interdisciplinary Conference organitzada per la revista Gender, Work and Organization a Keele University.

Agrair també els col·legues, amics i amigues, pels ànims i el suport i, com no, la família –la mare i el pare- per tot el seu suport i estima en la distància. Mereix especial menció qui m'ha proporcionat l'entorn més meravellós per poder acabar la tesi.

Finalment, dedico la tesi doctoral a la meua àvia, la yaya Capilla, per totes les ensenyances de gènere fruit de la seva experiència vital.

Sumari

	Pàgina
Sumari	1
Índex de figures, gràfics i taules	6
Acrònims	9
Glossari	11
Introducció	19
MARC TEÒRIC	33
1 La recerca a Europa	35
1.1 La recerca, el personal investigador i la R+D+i	35
1.2 L'Espai Europeu de la Recerca	37
1.3 El paper de la universitat en l'àmbit de la recerca	39
1.4 La recerca en xifres	42
1.5 Resumint	44
2 La carrera investigadora a la universitat	45
2.1 El personal investigador en formació	49
2.1.1 La formació predoctoral en xifres	49
2.1.2 Les investigadores en formació	52
2.2 El personal investigador	58
2.2.1 Les polítiques de recursos humans en relació al personal investigador	58
2.2.2 Les investigadores en xifres	63
2.3 El personal docent i investigador	68
2.3.1 El personal docent i investigador segons la LRU	69
2.3.1.1 Algunes especificitats de la UAB	70
2.3.2 El personal docent i investigador segons la LOU i la LOMLOU	71
2.3.2.1 Personal docent i investigador contractat	71
2.3.2.2 Personal docent i investigador dels cossos docents universitaris	72
2.3.3 El personal docent i investigador segons la LLUC	73
2.3.4 La carrera acadèmica a la UAB	75
2.3.5 Acreditació i avaluació de la tasca investigadora del personal docent i investigador	76
2.3.5.1 Acreditació	77
2.3.5.2 Avaluació de l'activitat investigadora	84
2.3.6 El personal docent i investigador en xifres	87
2.4 Resumint	94
3 Condicionants de la carrera investigadora	95
3.1 Condicionants socioculturals	97
3.1.1 La societat patriarcal	97
3.1.2 Els rols masculins i femenins	97
3.1.3 La socialització i l'educació en funció del gènere	98

3.1.4	La consideració social de la ciència i els investigadors (i les investigadores?)	100
3.1.5	La influència a l'hora d'escollir estudis i professió	101
3.2	Condicionants institucionals	102
3.2.1	La cultura sexuada a les universitats	102
3.2.2	Les pràctiques acadèmiques i els valors científics	107
3.2.2.1	Què és l'excel·lència?	107
3.2.2.2	Avaluació de l'excel·lència des del punt de vista de gènere	112
3.2.2.3	L'avaluació entre iguals	112
3.3	Condicionants personals	115
3.3.1	Autolimitacions professionals	115
3.3.1.1	La carrera acadèmica: professores o investigadores?	115
3.3.1.2	La posició de les dones dins el col·lectiu investigador	117
3.3.1.3	Variables a favor i dificultats per al desenvolupament de la carrera investigadora	120
3.3.1.4	Autopercepció	122
3.3.1.5	Percepció de la discriminació a la universitat	124
3.3.2	La compatibilitat de la vida personal, familiar i professional	126
3.4	Resumint	130
4	Mesures de suport a la carrera de les investigadores universitàries	131
4.1	Legislació relativa a la igualtat de gènere	131
4.2	Mesures per afavorir la igualtat de gènere	134
4.2.1	Mesures en relació als condicionants socioculturals	134
4.2.1.1	Apropar la ciència a la societat	135
4.2.1.2	Atraure més joves –especialment més noies- a la ciència	136
4.2.1.3	Incloure la dimensió de gènere als projectes de recerca	142
4.2.2	Condicionants institucionals	145
4.2.2.1	Vers un canvi en la cultura	146
4.2.2.1.1	Donar més poder a les dones, augmentar la seva participació als llocs de presa de decisions i lideratge	146
4.2.2.1.2	Unitats d'igualtat	148
4.2.2.1.3	Programes de mentoria	149
4.2.2.1.4	Quotes	153
4.2.2.1.5	Indicis de canvi en la cultura institucional	154
4.2.2.2	Pràctiques acadèmiques més igualitàries	154
4.2.2.2.1	Què avaluar?	154
4.2.2.2.2	Com avaluar?	155
4.2.2.2.3	Qui avalua?	156
4.2.3	Condicionants personals	157
4.2.3.1	Com assolir els objectius professionals	158
4.2.3.2	Mesures per afavorir la conciliació	159
4.2.3.2.1	Baixes i permisos	159
4.2.3.2.2	Serveis d'atenció a persones dependents	160
4.2.3.2.3	Flexibilitat	161
4.2.3.2.4	Prestacions econòmiques	162

4.3	La igualtat entre dones i homes a la UAB	163
4.4	Resumint i notes finals	170
METODOLOGIA		173
1	Finalitat i objectius	175
2	Mètode i metodologia	176
2.1	El mètode biogràfic, la investigació hermenèutico-interpretativa o biogràfico-narrativa	176
2.2	Les històries de vida	179
2.2.1	Avantatges i inconvenients	183
2.2.2	Fases de la investigació amb històries de vida	188
2.3	Obtenció i anàlisi de la informació	190
2.3.1	Les entrevistes	190
2.3.1.1	Desenvolupament de les entrevistes	192
2.3.1.2	Anàlisi del contingut	193
2.3.2	L'anàlisi de documents	198
2.3.2.1	Les Fitxes de Departament	199
2.3.2.2	Els Curriculum Vitae	200
2.3.3	L'obtenció d'informació en relació als objectius	202
2.4	Població i mostra	204
RESULTATS		207
1	Les entrevistes	209
1.1	Quines motivacions porten a les dones a investigar?	209
1.1.1	La família	210
1.1.2	L'elecció de la titulació	213
1.1.3	Optar pels estudis de doctorat	217
1.1.4	Persones de referència	223
1.1.5	Concepció de la recerca i el personal investigador	225
1.1.6	Consideració pròpia	232
1.2	Quina percepció tenen les acadèmiques respecte la seva carrera investigadora?	237
1.2.1	La decisió de seguir la carrera investigadora	238
1.2.1.1	Motivació inicial: docència o recerca?	241
1.2.1.2	Persones de referència	242
1.2.2	Les condicions laborals	245
1.2.2.1	Factors que ajuden a desenvolupar la carrera	263
1.2.2.2	Variables que afavoreixen la carrera investigadora	268
1.2.2.3	Variables que dificulten la carrera investigadora	277
1.2.3	La vida personal, familiar i professional	288
1.2.3.1	La maternitat	293
1.2.3.2	Suport familiar	302
1.2.3.3	Mobilitat personal, familiar o professional?	303
1.2.4	Recomanació de seguir la carrera investigadora	304
1.2.5	Expectatives professionals	307

1.3	Quines barreres, dificultats... troben les acadèmiques al llarg de la seva carrera investigadora per motius de gènere?	312
1.3.1	Experiències en primera persona	312
1.3.2	Les dones com a col·lectiu	320
1.3.3	En comparació amb els col·legues home	331
1.4	Resumint	333
2	Les Fitxes de Departament	337
2.1	Pla docent	339
2.1.1	Encàrrec docent i docència complementària	339
2.1.2	Hores globals de docència i dedicació	340
2.2	Esforç docent	341
2.3	Recerca	342
2.3.1	Trams vius de recerca	342
2.3.2	Projectes de recerca competitius	343
2.4	Transferència de tecnologia	344
2.5	Transferència de coneixement	345
2.6	Doctorat de qualitat	346
2.7	Personal acadèmic	346
2.7.1	Places pressupostades equivalents a temps complert	346
2.7.2	Capacitat docent anual del professorat	347
2.7.3	Capacitat docent anual del personal investigador	349
2.7.4	Ràtio de tesis llegendes segons professorat permanent	350
2.7.5	Nombre i tipus de càrrecs per direcció	350
2.7.6	Intervals d'edat del professorat permanent del proper quinquenni	350
2.8	Resumint	351
3	Els Curriculum Vitae	354
3.1	Dades personals	355
3.2	Formació acadèmica	355
3.3	Carrera professional	356
3.4	Acreditacions i habilitacions obtingudes	357
3.5	Docència	357
3.6	Recerca	359
3.7	Producció acadèmico-científica	361
3.8	Gestió universitària	363
3.9	Resumint	363
	CONCLUSIONS	367
1	Conclusions	369
1.1	Descobrir les motivacions per les quals les dones investiguen	369
1.1.1	El context familiar i social	369
1.1.2	L'elecció de la titulació universitària	370
1.1.3	L'accés al doctorat	371
1.1.4	Què vol dir investigar, ser investigador o investigadora i les seves característiques	373
1.1.5	Consideració pròpia: docent, investigadora, gestora	375

1.2	Copsar la percepció que les acadèmiques tenen respecte la carrera investigadora	377
1.2.1	La decisió de seguir la carrera acadèmica i investigadora	377
1.2.2	Les condicions de la carrera acadèmica i investigadora	377
1.2.3	Variables que afavoreixen o dificulten el desenvolupament de la carrera	383
1.2.4	Recomanació de seguir la carrera acadèmica i investigadora	385
1.2.5	Expectatives de futur professional	386
1.3	Esbrinar els condicionants que les acadèmiques troben al llarg de la seva carrera investigadora per motius de gènere	386
1.3.1	La cultura institucional des del punt de vista de gènere	386
1.3.2	La carrera acadèmica des del punt de vista de gènere	389
1.3.3	La conciliació de la vida personal, familiar i professional	390
2	Límits de la recerca	394
3	Recomanacions	396
3.1	Recomanacions de caire sociocultural	396
3.2	Recomanacions de caire institucional	397
3.3	Recomanacions de caire personal	399
4	Futures línies d'investigació	401
	REFERÈNCIES	403
	ANNEXES	423

ANNEXES AL CD

n.	
1	Convocatòria de beques predoctorals
2	Programes de potenciació de recursos humans
3	Distribució del PDI a la UAB segons àrea de coneixement, departament, categoria professional i sexe. Setembre 2007
4	Anàlisi de les Fitxes de Departament
5	Transcripció de les entrevistes
6	Anàlisi dels Curriculum Vitae

Índex de figures, gràfics i taules

Figures

n.		Pàgina
1	Model de carrera investigadora segons la Secretaría General de Política Científica y Tecnología. Dirección General de Investigación (Castaño, González i Sainz, 2008: 137)	45
2	Carrera investigadora a Catalunya (a partir de Ciurana i Vilalta, 2005: 9)	46
3	Carrera del PDI segons la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU)	47
4	Carrera del PDI segons la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) i la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la ley anterior (LOMLOU)	47
5	Carrera del PDI segons la Llei 1/2003, de 19 de febrer, d'Universitats de Catalunya (LLUC)	48
6	Carrera docent/investigadora a la UAB (UAB, 2006)	75

Gràfics

n.		Pàgina
1	Personal investigador del CSIC al llarg de tota la carrera segons sexe en %. 2008 (CSIC, 2009: 3)	67
2	Percentatge d'homes i dones en la carrera acadèmica, estudiants i PDI, UE-27, 2002-2006 (She figures, 2009: 73)	87
3	Encàrrec docent i docència complementària dels departaments que conformen la mostra (UAB, 2008)	339
4	Trams vius de recerca dels departaments que conformen la mostra (UAB, 2008)	343

Taules

n.		Pàgina
1	La segregació espacial del personal becari segons àrees de coneixement (Mora, 2007: 71)	50
2	Distribució de posicions en la trajectòria acadèmica del PIF. Setembre 2007 (Mora, 2007: 12)	51
3	Distribució de la població femenina en les fases de predoctorat i postdoctorat. 2004 (González Ramos, 2009a: 44)	64
4	Sol·licitud i concessió de beques Beatriu de Pinós. Modalitats A i B. 2008 i 2010 (AGAUR, 2009 i 2011)	65
5	Demanda i concessió dels programes de potenciació de recursos humans segons sexe. Convocatòria 2004-2005 (a partir de González Ramos, 2009a: 38-39)	66
6	Distribució del personal científic del CSIC per àrees d'investigació. 2008 (CSIC, 2009: 4)	67
7	Personal investigador segons àrea de coneixement. UAB. Setembre 2007	68
8	Criteris per a l'avaluació del professorat contractat doctor (ANECA, 2007)	79

9	Criteris per a l'avaluació del professorat ajudant doctor (ANECA, 2007)	80
10	Criteris per a l'acreditació nacional del professorat catedràtic d'universitat (ANECA, 2008)	81
11	Criteris per a l'acreditació nacional del professorat titular d'universitat (ANECA, 2008)	82
12	Criteris per a l'acreditació del professorat lector (AQU, 2007)	83
13	Criteris per a l'acreditació de recerca. Professorat agregat (AQU, 2008b)	83
14	Criteris per a l'acreditació de recerca avançada. Professorat catedràtic contractat (AQU, 2008a)	84
15	PDI segons àrea de coneixement, categoria professional i sexe. UAB. Setembre 2007	90
16	Sol·licitud i resolució de l'acreditació de professorat lector. AQU. 2003-2008 (AQU, 2009e)	90
17	Sol·licitud i resolució de l'acreditació de recerca. AQU. 2003-2008 (AQU, 2009b)	91
18	Sol·licitud i resolució de l'acreditació de recerca avançada. AQU. 2003-2008 (AQU, 2009c)	91
19	Sol·licitud i emissió d'acreditacions segons categoria professional LOU. ANECA. 2008 (ANECA, 2009b: 1)	92
20	Sol·licitud i resolució de l'avaluació dels mèrits de recerca (sexennis). AQU. 2007 i 2008 (AQU, 2009a)	93
21	Organitzacions sexuades i discriminació (a partir de Kantola, 2008: 221)	104
22	Valoració de les activitats i avantatges considerades més atractives a l'hora d'accedir a la carrera acadèmica. Puntuació d'1 a 10 (Izquierdo, 2009: 81)	116
23	Condicionants de la carrera investigadora de les acadèmiques	130
24	Condicionants socioculturals i mesures per afavorir la igualtat de gènere	134
25	Condicionants institucionals i mesures per afavorir la igualtat de gènere	134
26	Condicionants personals i mesures per afavorir la igualtat de gènere	134
27	Checklist de qüestions i indicadors per introduir la dimensió de gènere en els continguts de la recerca (Bizikova, Sedova i Szapuova, 2007: 41)	143
28	Checklist per a introduir la variable gènere a la recerca (Unió Europea, 2009: 14)	144
29	Exemple del 1r Pla d'acció per a la igualtat entre dones i homes a la UAB (Observatori per a la igualtat, 2006: 19)	164
30	Exemple del 2n Pla d'acció per a la igualtat entre dones i homes a la UAB (Observatori per a la igualtat, 2008: 17)	164
31	Comparació de mesures relacionades amb la carrera investigadora recollides al 1r i 2n Pla d'acció per a la igualtat entre dones i homes a la UAB	169
32	Mesures per superar els condicionants que les investigadores troben al llarg de la carrera	170
33	Dues formes de coneixement científic en l'estudi de l'acció humana segons Brunner (Bolívar, 2002: 9)	177
34	Pauta d'entrevista	191
35	L'obtenció d'informació en relació als objectius	204
36	Mostra d'estudi pel que fa a entrevistes, CV i fitxes de departament	205
37	Característiques que les entrevistades atribueixen als bons i les bones investigadores (les que apareixen amb menor freqüència)	231
38	Variables a favor de la carrera investigadora que les entrevistades citen	

amb menor freqüència	272
39 Variables en contra de la carrera investigadora que les entrevistades citen amb menor freqüència	286
40 Expectatives de futur professional que apareixen amb menor freqüència	311
41 Presència de professores en els departaments que conformen la mostra (UAB, 2008)	338
42 Projectes de recerca competitius dels departaments que conformen la mostra (UAB, 2008)	344
43 Convenis i prestacions de servei (període 2004-2006) de transferència de tecnologia dels departaments que conformen la mostra (UAB, 2008)	345
44 Màsters propis, diplomatures de postgrau i cursos de formació continuada (període 2004-2006) de transferència de coneixements dels departaments que conformen la mostra (UAB, 2008)	346

Acrònims

AAUP	American Association of University Professors
ACADEMIA	Programa de Acreditación Nacional para el Acceso a los Cuerpos Docentes Universitarios
ADVANCE	Program for Increasing the Participation and Advancement of Women in Academic Science and Engineering Careers
AGAUR	Àgència per a la Gestió d'Ajuts Universitaris
Agr	Professora Agregada
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
AQU	Àgència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya
CAA	Departament de Ciència Animal i dels Aliments
CAQDAS	Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software
CARBOSCHOOLS+	European Network of Regional Projects for School Partnerships on Climate Change Research
Cat	Professora Catedràtica d'universitat
CCET	Àrea de Ciències Experimentals i Tecnològiques
CCHH	Àrea de Ciències Humanes
CCSA	Àrea de Ciències de la Salut
CCSS	Àrea de Ciències Socials
CCUC	Canvi de Cultura a les Universitats Catalanes
CE	Comissió Europea
Ceu	Professora Catedràtica d'escola universitària
CEWS	Center of Excellence Women and Science
CIR	Departament de Cirurgia
CNEAI	Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora
COREFLECT	Digital Support of Inquiry, Collaboration, and Reflection on Socio-Scientific Debates
CREA-SAFO	Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats
CSIC	Consejo Superior de Investigaciones Científicas
CV	Curriculum Vitae
DLC	Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials
ECSITE	European Collaborative for Science, Industry and Technology Exhibitions Network
EDE	Departament d'Economia de l'Empresa
EEES	Espai Europeu d'Educació Superior
EER	Espai Europeu de la Recerca
EEUU	Estats Units
EPWS	European Platform of Women Scientists
ETAN	European Technology Assessment Network
EUCUNET	European Children's Universities Network
EUROCANCERCOMS	Establishing an Efficient Network for Cancer Communication in Europe
FECYT	Fundación Española de Ciencia y Tecnología
FFR	Departament de Filologia Francesa i Romànica
FPI	Formació del Personal Investigador
FPU	Formació del Personal Universitari
GiM	Departament de Genètica i Microbiologia
HMC	Departament d'Història Moderna i Contemporània
ICD	Institut Català de les Dones
ICONO	Observatorio Español de I+D+I para la Competitividad

ICREA	Institució Catalana de Recerca i Estudis Avançats
IM	Instituto de la Mujer
INE	Instituto Nacional de Estadística
IRIS	Interest & Recruitment in Science. Factors Influencing Recruitment, Retention and Gender Equity in Science, Technology and Mathematics Higher Education
ISI	Institute of Scientific Information
JdC	Investigadora Juan de la Cierva
Lec	Professora Lectora
LGE	Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa
LLUC	Llei 1/2003, de 19 de febrer, d'Universitats de Catalunya
LOMLOU	Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril por la que es modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades
LOU	Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades
LRU	Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria
MICINN	Ministerio de Ciencia e Innovación
MIRRORS	Monitoring Ideas Regarding Research Organizations and Reasons in Science
MOTIVATION	Promoting Positive Images of Science, Engineering and Technology in Young People
OCDE	Organització per la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic
OPI	Organismos Públicos de Investigación
PDI	Personal Docent i Investigador
PIB	Producte Interior Brut
PIF	Personal Investigador en Formació
POWRE	Professional Opportunities for Women in Research and Education
R+D+i	Recerca, Desenvolupament i Innovació
RyC	Investigadora Ramón y Cajal
SciCafe	The Science Cafes Network
SISE	Sistema Integral de Seguimiento y Evaluación
STEAM	Science Teacher Education Advanced Methods
STEDE	Science Teacher Education Development in Europe
TES	Telecomunicació i Enginyeria de Sistemes
Tit	Professora Titular
UAB	Universitat Autònoma de Barcelona
UE	Unió Europea
UMYC	Unidad de Mujeres y Ciencia
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
RWTH Aachen	Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen
WEEST	Women Education and Employment in Science and Technology
WIRDEM	Women in Research Decision Making
WOMENG	Creating Cultures of Success for Women Engineers

Glossari

** a partir de: Reeves i Baden (2000); Laurile i Young (2002); INSTRAW (2003); Pozdorovkina et al. (2005); AAVV (2007); International Labour Force (2007); Zobnina (2009) i Tomàs, Castro i Duran (2012).

A

Acció positiva o afirmativa Mesures temporals que s'apliquen per redreçar els efectes de la discriminació del passat per tal d'establir una igualtat d'oportunitats i de tracte real entre homes i dones.

Anàlisi de gènere Procés sistemàtic per identificar, interpretar i redreçar les diferències basades en el gènere. Suposa recollir dades desagregades per sexe i tenir en compte la variable sexe en les investigacions. També pot incloure un examen sobre com homes i dones, com agents socials, s'involucren en transformar els rols, les relacions i els processos existents en el seu propi interès i en l'interès dels altres.

B

Balanç o paritat de gènere Ratio entre homes i dones en qualsevol situació. S'assoleix el balanç de gènere quan hi ha, aproximadament, el mateix nombre de dones i homes presents o participant.

C

Ceguesa de gènere-*Gender Blindness* Ignorar les diferències socialment atribuïdes a homes i dones. Les polítiques cegues de gènere inclouen biaixos a favor de les diferències de gènere existents i, en conseqüència, tendeixen a excloure les dones. També és el fracàs a l'hora de reconèixer que el gènere és un determinant essencial de l'impacte de diverses polítiques i projectes.

Una aproximació cega de gènere assumeix que el gènere no és un factor important i, per tant, no el pren en consideració.

Consciència de gènere-*Gender Awareness* Entén que hi ha certes diferències socials entre homes i dones basades en quelcom après, que afecta la seva habilitat per accedir i controlar els recursos. La consciència de gènere necessita ser aplicada en els projectes, programes o polítiques a través de l'anàlisi de gènere.

Cultura Patrons d'idees, creences i normes que caracteritzen la manera de viure i les relacions a una societat determinada o grup dins la societat.

D

Dades desagregades per sexe Informació estadística quantitativa desagregada per sexe per veure les diferències entre homes i dones respecte un tema concret. Quan es compta amb dades desagregades per sexe, és possible fer anàlisi de gènere.

Declaració de Beijin L'any 1995 es va signar aquesta declaració que va suposar incloure a l'agenda internacional la igualtat de drets de les dones i l'*empowerment*. Va ser un compromís dels 189 països participants sobre com millorar la situació de les dones tot remouent obstacles per a l'educació, la salut i els serveis socials. Es van reconèixer els drets de les dones per participar en els processos de presa de decisions i una major participació en les esferes econòmica, social, cultural i política per tal de superar els problemes de violència contra les dones, el control de la reproducció i la pobresa.

Discriminació directa i indirecta de gènere	<p>Qualsevol distinció, exclusió o preferència feta en base a la raça, color, sexe, religió, opinió política, origen social o nacional que té per efecte anular o danyar la igualtat d'oportunitats i de tracte en el treball o ocupació, es considera discriminació. A banda de la discriminació racial, la discriminació per gènere pot veure's com una de les majors formes de discriminació.</p> <p>La discriminació pot ser directa o indirecta. La discriminació directa es dona quan certs grups socials, per exemple les dones, reben un tracte desigual o queden explícitament excloses del marc legal, les normes, les pràctiques, etc. La discriminació indirecta apareix quan lleis, normes, pràctiques... neutres de gènere condueixen a la pràctica a desavantatges per a les persones d'un sexe determinat.</p>
Divisió sexual del mercat de treball	<p>És un comportament après en una societat o comunitat determinada sobre quines activitats, tasques i responsabilitats són percebudes com masculines o femenines i desenvolupades d'acord a això.</p> <p>La divisió del mercat de treball segons sexe o gènere es refereix a com es distribueix el treball entre homes i dones, normalment basant-se en la tradició i les costums.</p> <p>Una divisió del mercat de treball desigual es refereix a una divisió de gènere del treball on hi ha una recompensa desigual segons gènere.</p> <p>La discriminació vers les dones, en aquest sentit, significa que les dones ocupen les posicions menys visibles, pitjor remunerades, mentre que els homes obtenen sous i recompenses majors.</p> <p>En molts països, el patró més obvi en la divisió del mercat de treball segons sexe és que les dones estan situades en el treball domèstic no remunerat i els homes dominen en el mercat productiu salarial.</p>
E	
Efecte Mateu	<p>Pren el nom de l'evangeli segons Mateu, i més concretament de la referència "<i>a tot el qui té se li donarà i li sobrarà, però al que no té, tot el que té se li traurà</i>". Consisteix en què els investigadors o investigadores més eminents cada vegada obtenen més projectes, més nom, més recursos, etc. que altres investigadors o investigadores menys coneguts, per contribucions equivalents. El primer en parlar d'aquest efecte fou Merton el 1968.</p>
Efecte Matilda	<p>Com a complement de l'efecte Mateu, Rossiter al 1993 parla de l'efecte Matilda prenent el nom de Matilda J. Gage, sufragista i feminista americana del s. XIX. Aquest efecte explica com les dones reben menys crèdit per la seva feina científica que els seus companys.</p>
Eines de gènere- Gender Tools	<p>Eines operatives que donen suport al procés del <i>gender mainstreaming</i> i per tant contribueixen a assolir la igualtat de gènere. Inclouen formació de gènere, anàlisi de gènere, polítiques sensibles al gènere així com avaluació i monitorització sensibles al gènere.</p>
Empowerment	<p>Implica que les persones prenguin el control de la seva pròpia vida: fixin les seves agendes, desenvolupin les seves competències, incrementin la seva autoconfiança, resolguin problemes i desenvolupin confiança en sí mateixes. És a la vegada un procés i un resultat.</p> <p>Implica que les dones desenvolupin les seves habilitats per prendre decisions estratègiques en relació a la seva vida en un context on aquesta habilitat estava negada prèviament per a elles; siguin conscients de les desiguals relacions de poder; cerquin guanyar control sobre les seves vides; adquireixin major veu per superar les desigualtats a la llar, la comunitat, el lloc de treball, etc.; i incrementin el seu accés i control sobre els resultats.</p>
Equitat de gènere	<p>Justícia de tracte per homes i dones, d'acord a les seves respectives necessitats. Suposa un tracte equitatiu; és a dir, un tracte que és diferent però que es considera equivalent en termes de drets, beneficis, obligacions i</p>

oportunitats.

Per assegurar aquesta justícia cal engegar mesures per compensar les desavantatges socials i històriques que prevenen les dones i els homes d'operar en un determinat nivell. En el context actual, normalment cal incorporar mesures per compensar les desavantatges socials i històriques de les dones.

L'equitat condueix a la igualtat.

Estereotips de gènere

Conjunt generalitzat de trets i característiques que s'atribueixen a un sexe específic i que comporta unes expectatives fictícies que els individus membres del grup compliran aquests trets. L'aplicació generalitzada dels estereotips pot conduir a problemes com barreres materials i psicològiques que prevenen les dones de prendre certes decisions o gaudir plenament dels seus drets.

**Estudis de dones-
Women's
Studies**

Adopten des del punt de vista escolar i crític, les experiències de les dones. Entre els seus objectius es poden citar: (a) investigar sobre dones a partir de noves preguntes i acceptar les percepcions i experiències de les dones com reals i significatives; (b) corregir desentesos sobre les dones identificant en quina manera les metodologies tradicionals han pogut influir en el nostre coneixement; (c) teoritzar sobre el lloc de les dones a la societat i estratègies adients pel canvi i (d) examinar la diversitat d'experiències de les dones i les maneres en què classe, raça, orientació sexual i altres variables interfereixen amb el gènere.

Malgrat l'estudi de les dones és el punt d'inici, els estudis de dones també estudien els homes i el món del nostre voltant. Normalment són estudis interdisciplinars i compten amb les seves pròpies teories i metodologies.

F

Feminisme

Moviment per la igualtat social, cultural, política i econòmica de dones i homes. És una campanya en contra les desigualtats de gènere i promou la igualtat de drets per les dones.

També es pot definir com el dret de tenir accés a tota la informació disponible de manera que puguin prendre les seves pròpies decisions per viure una vida no discriminatòria i en la qual es treballa entre els principis d'igualtat i independència social, cultural, política i econòmica.

També es pot definir com un fenomen global que adreça diversos temes relacionats amb les dones de tot el món d'una manera específica i aplicable a una cultura o societat determinada. Malgrat els temes relacionats amb el feminisme poden variar entre societats i cultures, han estat lligats conjuntament tot posant de rerafons la filosofia d'aconseguir la igualtat de gènere en cada esfera de la vida. És per això que el feminisme no pot ser lligat a definicions particulars basades en una particular classe, raça o religió.

G

**Gap de gènere-
Gender Gap
Gender
mainstreaming**

És la diferència entre homes i dones en termes dels seus nivells de participació, accés a recursos, drets, poder i influència, remuneració i beneficis.

Estratègia globalment acceptada per promoure la igualtat de gènere. Inclou els assumptes i les experiències de les dones i els homes de manera integral en el disseny, implementació, monitorització i avaluació de les polítiques i programes en les esferes política, econòmica i social de manera que les desigualtats entre homes i dones no siguin perpetuades. L'objectiu final és la igualtat de gènere.

El *mainstreaming* no és una finalitat en sí mateix sinó una estratègia, una

Gènere	<p>aproximació, una manera d'assolir la igualtat de gènere.</p> <p>És una construcció sociocultural que es refereix al conjunt de rols i relacions, trets de personalitat, actituds, comportaments, valors, poder i influència que la societat adscriu a un dels dos sexes en una base diferencial. Mentre que el sexe biològic és determinat per característiques genètiques i anatòmiques, el gènere és una identitat adquirida que s'aprèn, durant la socialització dins una comunitat, canvia al llarg del temps i varia entre cultures. El gènere és relacional i es refereix no només a homes o dones sinó a la relació entre ells.</p>
Gènere i canvi organitzacional	<p>Les organitzacions són algunes de les principals perpetuadores de relacions desigualtaries de gènere. Si les relacions de gènere en la societat han de canviar, les organitzacions haurien de promoure polítiques i programes sensibles de gènere i assegurar un balanç de gènere en les seves estructures.</p>
Gràfic de tisora	<p>Representació estadística que evidencia que la universitat, entre altres institucions, produeixen un efecte d'embut per les dones. El pes relatiu de dones en les diferents posicions s'inverteix respecte del corresponent pes en el cas dels seus companys conforme ascendeix la categoria acadèmica.</p>
I	
Igualtat d'oportunitats	<p>La igualtat d'oportunitats es basa en l'obligació legal d'acomplir la legislació sobre antidiscriminació. La igualtat protegeix les persones dels grups minoritaris de ser discriminats per raó del grup d'on provenen, en aquest cas, el seu sexe.</p>
Igualtat de gènere	<p>Es refereix a la igualtat de drets, responsabilitats i oportunitats per homes i dones. Igualtat no significa que homes i dones esdevindran el mateix, sinó que els seus drets, responsabilitats i oportunitats no dependran de si van néixer home o dona.</p> <p>Implica que els interessos, necessitats i prioritats d'homes i dones es tenen en consideració, reconeixen la diversitat de les diferències entre ells. La igualtat de gènere no és un tema de dones sinó que hauria de concernir i implicar tant homes com dones. Es considera un dret humà i un indicador de desenvolupament basat en les persones.</p> <p>Les Nacions Unides prefereixen l'ús del concepte igualtat de gènere envers el d'equitat de gènere, tal com van posar de manifest a la Declaració de Beijing de 1995, la Declaració Universal dels Drets Humans de 1948 i la Convenció de les Nacions Unides per Eliminar totes les Formes de Discriminació Envers les Dones de 1979.</p> <p>Si l'equitat és el mitjà, la igualtat és la finalitat.</p>
Impacte de gènere	<p>És un examen de les propostes polítiques, projectes de recerca, etc. per veure si afectaran a homes i dones de manera diferent, en vistes a adaptar les propostes i assegurar que qualsevol efecte discriminatori serà neutralitzat i es promourà l'equitat de gènere.</p>
Indicadors sensibles de gènere	<p>Dissenyats per mesurar els beneficis per dones i homes i captar aspectes quantitius i qualitius de canvi.</p> <p>Es dissenyen per demostrar canvis en les relacions entre homes i dones en una societat concreta durant un període de temps determinat. Els indicadors comprenen eines per avaluar el progrés d'una intervenció determinada envers assolir la igualtat de gènere.</p>
Integració de gènere	<p>Identificar i adreçar les diferències de gènere i les desigualtats durant els programes i projectes en el seu disseny, implementació, monitorització i avaluació. En tant que els rols i les relacions de poder entre homes i dones afecten com l'activitat s'implementa, és essencial que qui planifica els projectes i les activitats adrecin aquests assumptes de manera continuada.</p>

L

Leaky pipeline Terme usat per descriure la pèrdua gradual de dones a la ciència a través de l'itinerari professional, malgrat homes i dones entren a educació superior en iguals números, o fins i tot el percentatge de dones és superior.

M

Masculinitat Estudis que afronten la necessitat de comprendre la vessant masculina de les relacions de gènere; els valors masculins i les normes que la societat atorga al comportament masculí; identificar i adreçar temes relacionats amb els homes en el mercat laboral i promoure rols positius que els homes poden desenvolupar per aconseguir la igualtat de gènere.

N

Neutre, sensible o transformatiu de gènere L'objectiu primari darrera el *gender mainstreaming* és dissenyar, implementar i desenvolupar projectes, programes i polítiques que:

- no reforcin les desigualtats existents de gènere (neutre de gènere)
- intentin redreçar les desigualtats de gènere (sensitiu de gènere) i
- intentin redefinir els rols i les relacions de gènere entre dones i homes (transformatiu de gènere).

O

Old boys club Sistema informal pel qual el poder és retingut en mans dels homes. No és necessàriament maliciós però pot prevenir a les dones de ser totalment exitoses en l'acadèmia. S'estableixen certes relacions que farien que les dones quedessin, tradicionalment, excloses de la universitat.

P

Patriarcat Estructures socials sistèmiques que institucionalitzen el poder físic, social i econòmic dels homes per sobre de les dones.

Pauta de gènere- Gender Checklist Ofereix una pauta sobre determinades qüestions que tenen com a objectiu assegurar que el gènere ha estat *mainstreamed* en tots els nivells de la planificació i avaluació de programes i projectes.

Perspectiva de gènere – Gender lens Una aproximació o examen d'un tema, parant particular atenció al seu potencial impacte per les dones i els homes. També s'anomena mirar a través d'ulles de gènere, prenent la metàfora de les ulleres com a filtre per observar les diferències entre homes i dones.

Polítiques de gènere Les polítiques de gènere es divideixen en tres grups:

- polítiques conscients de gènere: reconeixen que homes i dones tenen necessitats, interessos i prioritats diferents. Es poden subdividir en: (a) neutres de gènere, les quals cercarien trobar les necessitats dels homes i les dones però no farien res per canviar les relacions existents i (b) específiques de gènere, o polítiques que usen el coneixement de les diferències de gènere en una situació concreta per donar resposta a les necessitats de gènere de dones i homes. Aquestes polítiques no adrecen la divisió de recursos i responsabilitats existent
- polítiques cegues de gènere: no distingeixen entre les diferents

necessitats d'homes i dones en la seva formulació i implementació. Per tant, estan esbiaixades en favor de les relacions de gènere existents i majoritàriament exclouran a les dones o potenciaran les diferències i desigualtats que es donen entre homes i dones i

- redistribució de gènere: polítiques que cerquen transformar la distribució de recursos i responsabilitats existents per tal de crear relacions més iguals entre homes i dones. La intervenció es pot dirigir tant a homes i dones conjuntament com a un únic col·lectiu i potencien transformar la realitat existent.

R

Relacions de gènere	Són relacions socials i de distribució de poder entre homes i dones en les esferes públiques i privades.
Rol d'atenció i cura- <i>Care Work</i>	Es tracta d'atendre les persones dependents, siguin infants, persones adultes, malaltes o discapacitades. Les polítiques de cura i la provisió de serveis de cura estan intrínsecament relacionats amb l'assoliment de la igualtat entre dones i homes. La manca de serveis de qualitat per a la cura i el fet que el treball de cura no es comparteix equitativament entre homes i dones tenen un impacte negatiu directe en les oportunitats de les dones per participar en tots els aspectes de la vida social, econòmica, cultural i política.
Rol de proveïdor- <i>Bread Winner</i>	Desenvolupar un treball que genera ingressos, així com processar els resultats que generen els ingressos obtinguts.
Rol de reproducció	Es refereix a la maternitat i les diferents activitats associades a aquesta, per exemple, tenir cura dels membres familiars, cura del fills i les filles així com d'altres persones dependents o malaltes, les persones grans, etc. Normalment són tasques no retribuïdes dutes a terme per les dones.
Rols de gènere	Són comportaments apresos que depenen d'una societat, comunitat o grup social on les persones estan condicionades a percebre les activitats, tasques i responsabilitats com a masculines o femenines. Sovint els rols de gènere no estan basats en imperatius biològics o físics, sinó que resulten d'estereotips i presumpcions sobre allò que homes i dones poden i haurien de fer. Els rols de gènere esdevenen problemàtics quan una societat assigna major valor als rols d'un gènere, normalment, el masculí.

S

Segregació ocupacional de sexe	Es dona quan dones i homes es concentren en diferents tipus de treballs i diferents nivells d'activitat i ocupació, on les dones són confinades a un ventall estret d'ocupacions (segregació horitzontal) i a les posicions menys elevades (segregació vertical).
Sexe	Característiques biològiques universals, físiques i reproductives, que defineixen els éssers humans com femella o mascle.
Sexisme	Accions o actituds que discriminin les persones basant-se en el seu gènere. Guarda relació amb els estereotips en tant que les accions i les actituds discriminatòries es basen freqüentment en creences falses o generalitzacions sobre gènere.
Síndrome de l'abella reina	Metàfora que fa referència a aquelles dones que refusen la lluita feminista perquè no creuen que els problemes de les dones siguin culpa dels homes o de les estructures. Són dones que han assolit posicions elevades i accepten el paper de supermare i el rol tradicional femení.
Sostre de vidre- <i>Glass Ceiling</i>	Impediments invisibles i artificials, basats en prejudicis, que prevenen les dones d'assolir les posicions més elevades d'una organització.

T

Teoria feminista

És una avaluació de la posició de les dones a la societat, basada en la creença que les posicions actuals són desiguals i no justes, cosa ha de conduir a proporcionar tàctiques i criteris per canviar.

Terra enganxifós

Concentració de dones en els nivells més baixos de l'organització, ja sigui les posicions que exigeixen menors qualificacions, o en les que s'ofereixen pitjors salaris o les condicions són més vulnerables.

Triple rol o múltiple càrrega

Les dones tendeixen a treballar més i més fragmentadament que els homes perquè normalment estan implicades en diferents rols –la majoria dels quals, rols de gènere: cura, reproductiu i productiu.

V

Visibilitat

La visibilitat de les acadèmiques és un constructe teòric que descriu la percepció que té la comunitat universitària de les professores. És una combinació de tres elements: participació, poder i expertesa i de tres funcions del professorat: docència, gestió i investigació.

INTRODUCCIÓ

Introducció

La **finalitat** de la recerca doctoral que es presenta consisteix en analitzar els condicionants que influeixen en la carrera de les professores universitàries quant a investigadores i per a això s'han definit els següents **objectius**:

- (a) descobrir les motivacions per les quals les dones investiguen
- (b) copsar la percepció que les acadèmiques tenen respecte la carrera investigadora i
- (c) esbrinar els condicionants que les acadèmiques troben al llarg de la seva carrera investigadora per motius de gènere.

A continuació es delimiten i defineixen els **conceptes clau en relació a l'objecte d'estudi**; és a dir: carrera, professores i investigació. Posteriorment es justifica l'interès d'aquesta temàtica i el per què de la seva elecció i, finalment, s'explica l'estructura de la tesi.

Pel que fa a la *carrera* es prenen en consideració les definicions de Sikes et al., 1985; Hall, 2002; la UNESCO, 2002 i la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.

Johnson (1983) explica que en el concepte de carrera (traducció de *career* com a trajectòria laboral) és convenient diferenciar una triple dimensió:

- (a) els patrons de carrera; és a dir, una seqüència d'estadis determinats per les institucions socials (relativament al marge del propi esforç o voluntat de l'individu com podria ser l'edat oficial de jubilació)
- (b) la carrera objectiva de l'individu, estadis resultants de l'activitat personal i/o que impliquen un canvi explícit d'estatus laboral (per exemple, el pas de professorat lector a professorat agregat) i
- (c) la carrera subjectiva, que seria la interpretació dels fets del present i del passat associats a una identitat personal.

Aquest concepte de carrera pressuposa, doncs, que la trajectòria laboral; l'edat cronològica; les circumstàncies biogràfico-personals (com poden ser el gènere o la situació familiar en la present investigació); el context organitzatiu i institucional (per exemple, el departament, l'àrea de coneixement o la universitat) i la pròpia dinàmica social són variables que s'han d'analitzar conjuntament. Totes aquestes variables es barregen oferint trajectòries biogràfico-professionals que són, òbviament, idiosincràtiques.

D'altra banda, Sikes et al. (1985) diuen que la carrera és producte d'una relació dialèctica entre el *self* (un mateix o una mateixa) i les circumstàncies, mentre que Hall (2002) concep la carrera com un procés al llarg de la vida en relació a l'activitat professional que inclou dos vessants: allò objectiu i allò subjectiu. La UNESCO (2002), per la seva part, afirma que la carrera és la interacció dels rols professionals amb altres rols de la vida al llarg de la trajectòria professional d'una persona que inclou tant el treball remunerat com el no remunerat. Les persones creen patrons de carrera cada

vegada que prenen decisions sobre la seva educació, treball, família i altres aspectes de les seves vides.

Finalment, la Llei de Ciència, Tecnologia i Innovació de 2011 citada anteriorment, entén la carrera professional com el conjunt d'oportunitats d'ascens i expectatives de progrés professional, conforme els principis d'igualtat, mèrit i capacitat (art. 25).

En aquesta recerca es considera que la carrera és quelcom més que la seqüència de figures contractuals per les que el professorat universitari pot transitar al llarg de la seva trajectòria professional tal com estan establertes en les lleis d'educació superior. A això cal afegir-hi tres variables més: les socioculturals, les institucionals i les personals. Dins les variables socioculturals es podria considerar la socialització i educació rebuda, la divisió del mercat de treball segons sexe, la imatge social de la ciència i el personal investigador, etc. Mentre que dins les variables institucionals es podria citar la cultura i les pràctiques sexuades a la universitat i la ciència i en el cas de les variables personals cal tenir en consideració factors com l'edat, el gènere, la situació familiar, estar a càrrec de persones dependents –fills, filles, pares, mares...-, comptar amb experiència professional a banda de la universitària, etc.

Els altres conceptes clau són *professores* i investigació. Es parla de *professores* i no de professorat o professors en tant que és una recerca duta a terme des de la perspectiva de gènere, essent la mostra d'estudi conformada únicament per dones i prenent com a supòsits de partida els següents:

- (a) la carrera professional de les professores universitàries pel que fa a la recerca segueix un camí diferent del de la docència i la gestió possiblement perquè les professores estan més interessades en la carrera docent
- (b) la dona està infrarepresentada entre el personal docent i investigador a la universitat perquè troba certes barreres que li ho dificulten i
- (c) factors com l'àrea de coneixement, el percentatge de professores en el departament o la situació personal i familiar influeixen en la carrera professional de les investigadores a la universitat, fent que aquesta pugui ser més o menys ràpida, enriquidora, profunda, etc.

Finalment, el darrer concepte és el d'*investigadora*. Tal com consta a la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades així com també a la Llei 1/2003, de 19 de febrer, d'Universitats de Catalunya, la universitat té com a funcions bàsiques la docència i la recerca. Al nostre país, però, el personal docent i investigador ha de desenvolupar, a més a més, tasques de gestió seguint la tendència democràtica de responsabilitat compartida (a diferència d'altres països, on la gestió està professionalitzada).

S'entén que les universitats han de transmetre coneixement (a través de la docència) així com crear-lo (investigant). Aquesta concepció de les institucions d'educació superior com a transmissores i creadores de coneixement parteix d'inicis de segle XIX, quan Wilhem von Humboldt va transformar la universitat en una institució fonamentada en la unitat entre docència i investigació a la Universitat de Berlín. Fins aleshores les universitats eren institucions bàsicament d'ensenyament on es difonia coneixement i es preparava per a la vida professional. La universitat orientada a la investigació concebuda per Humboldt aviat va ocupar una posició axial en el món modern com a

cruïlla de les grans transformacions socials, econòmiques, tecnològiques i culturals. Amb tot, una de les característiques de les universitats europees és que l'ensenyament i la recerca són els eixos principals de l'activitat acadèmica i són factors fonamentals de la seva posició cabdal en les grans transformacions de la nostra societat.

Tot i això, la unió entre docència i recerca ha estat qüestionada en diversos moments. Per exemple, Feldman (1987) demostra que la correlació entre la productivitat científica i l'efectivitat docent, tenen menys d'un 2% de variació en comú i que, per tant, la probabilitat que la producció científica afavoreixi la docència és extremadament petita, podent-se afirmar que són conceptes separats.

Terenzini (1999) es qüestiona la creença generalitzada de que el professorat universitari hagi de fer investigació per a ser millor docent o que el professorat que fa recerca transmeti més entusiasme en les seves classes als estudiants. Segons un estudi de Sancho (2001) la relació entre docència i recerca tampoc estaria tan clara, conclusions a les que també arriben Halse et al. (2007).

En altres ocasions es comenta la dificultat de combinar ambdues funcions –a més de la gestió- perquè ambdues demanden bona quantitat d'hores de dedicació. A més a més, especialment a partir de 2001, a Espanya apareix en els debats sobre educació superior la crítica vers un sistema d'acreditació que prima la tasca investigadora del professorat en detriment de la dedicació a la docència (Benedito et al., 1995; Gutierrez-Solana, 2004; José, 2006; Tomàs, 2006). Tot i això, Zubrick et al. (2001) recullen exemples de bones pràctiques per a reforçar el nexa entre docència i investigació, l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya publica el *Marc general per a l'avaluació de la interacció entre la recerca i la docència a la universitat* (Oliveras, 2005) i Reichert (2005) també considera que, malgrat existir certes dificultats, la docència i la recerca han d'estar estretament vinculades perquè això suposa una millor formació dels estudiants.

Més recentment, diversos autors i autores es plantegen que és possible reformar les institucions d'educació superior contemporànies a partir de la relació docència-recerca. En el llibre, editat per Barnett (2008), es segueix la metàfora de la investigació i la recerca com a plaques tectòniques situades en l'espai de la centenària institució universitària, la vida quotidiana de la qual està sotmesa a molts mites sobre els que es pot influir per a introduir canvis.

El debat està servit. Tot i això, en aquesta recerca només es pretén fer un esbós del mateix sense aprofundir-hi en tant que de totes les funcions, la doctoranda s'ha centrat en la d'investigar.

Finalment, cal definir què significa ser investigadora. En aquesta ocasió es pren la definició que apareix al Manual Frascati (OCDE, 2002), la Comunicació de la Comissió Europea titulada *Els investigadors a l'espai europeu d'investigació: una professió amb múltiples carreres* (2003a) o *La Carta europea de l'investigador* (Comissió Europea, 2005). En ells s'entén que les persones que investiguen són: “*professionals que es dediquen a la concepció o creació de nous coneixements, productes, processos, mètodes i sistemes, i també a la gestió dels respectius projectes*”. Més recentment, la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación concep el personal investigador com aquell que estant en possessió de la titulació exigida en cada cas, duu

a terme una activitat investigadora, entesa com el treball creatiu realitzat de forma sistemàtica per incrementar el volum de coneixements, inclosos els relatius a l'ésser humà, la cultura i la societat, l'ús d'aquests coneixements per crear noves aplicacions, la seva transferència i divulgació (art. 13).

En aquesta recerca es considera que la carrera investigadora s'inicia amb l'obtenció del títol de doctor o doctora, considerant que l'etapa prèvia a l'obtenció d'aquest títol és una etapa de formació. Aquesta idea es correspon amb el Comunicat de Berlín (2003) on es posa de manifest que el doctorat és el primer esglaó de la carrera investigadora i *a posteriori* va quedar recollida entre els principis de Salzburg (2005) i aprovada en el Comunicat de Bregenz, el mateix any.

Tenint en compte aquest criteri, les figures acadèmiques que s'han tingut en compte a l'hora de determinar la mostra han estat:

- (a) segons la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (vigent fins a 13 de gener de 2002) –LRU-: catedràtica d'universitat, professora titular d'universitat i catedràtica d'escola universitària
- (b) segons la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril por la que es modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades –LOMLOU-: professora ajudant doctora i professora contractada doctora i
- (c) segons la Llei 1/2003, de 19 de febrer, d'Universitats de Catalunya –LLUC-: les professores contractades permanents amb categoria de catedràtica i agregada o les professores contractades temporals amb la categoria de lectures.

La resta de figures com professora titular d'escola universitària, associada, ajudant, col·laboradora docent, visitant, emèrita, etc. no s'han pres en consideració perquè entre els seus criteris de contractació no consta l'haver d'estar en possessió del títol de doctora.

D'altra banda també s'han considerat les becàries i investigadores dels programes de recerca postdoctorals Juan de la Cierva, Beatriu de Pinós i Ramón y Cajal en tant que el seu objectiu és la recerca, així com les investigadores del programa ICREA.

Quant a la **justificació i interès del tema d'estudi**, es considera que els resultats d'aquesta recerca són d'interès per a la societat en general, les universitats en particular i més concretament, per al Departament de Pedagogia aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona, així com per a la pròpia doctoranda.

Respecte l'interès del tema per a la societat i les universitats, cal recordar que en els darrers anys del segle XX Europa va entrar en la societat del coneixement, on el coneixement és el motor que fa avançar el desenvolupament social i econòmic. La investigació és un factor clau per a aquesta finalitat i en el cas d'Europa, la majoria d'investigació és duta a terme a les universitats o centres de recerca (model humboldtià d'universitat), d'aquí la importància que revesteix sobre la institució universitària.

Tot i la importància de la investigació, no existeix una política europea de recerca perquè les polítiques nacionals i de la Unió Europea es juxtaposen sense formar un conjunt coherent, però el cert és que, per a progressar correctament, cal un enfoc més

ampli. Així va ser com va sorgir la necessitat de crear l'Espai Europeu de la Recerca (Comissió Europea, 2000).

A l'hora de crear aquest Espai Europeu de la Recerca cal prendre en compte diferents elements com poden ser: (a) establir una xarxa de centres d'excel·lència científica existents a Europa; (b) establir mecanismes de finançament de la recerca conjunts per a les grans infraestructures de recerca europees; (c) establir un sistema comú de referència científic i tècnic per a aplicar polítiques; (d) incrementar l'atractiu d'Europa per a les persones que investiguen, etcètera. Però, entre tots els elements, el que més relació té amb l'objecte d'estudi de la present recerca és el que fa referència als recursos personals, doncs es demana un augment en el seu nombre i que tinguin interès en el treball internacional, la qual cosa implica incrementar la mobilitat del personal investigador i introduir una dimensió europea a les carreres científiques; reforçar l'estatut i el paper de les dones a la investigació; i estimular el gust de l'estudiantat per la investigació i la carrera científica.

El mateix document (op. cit., 17) diu que *“les dones no estan bastant presents en la investigació a Europa. Encara que representen un 50% dels llicenciats universitaris i fins i tot sobrepassen en nombre als homes en algunes disciplines (...) no es troben en la mateixa proporció a laboratoris i serveis d'investigació d'empreses. La seva progressió a la carrera científica és més lenta que la dels homes i el seu nombre decreix a mesura que es puja en l'escala de responsabilitat”*.

Materialitzar l'Espai Europeu de la Recerca comporta dur a terme diverses accions a curt, mitjà i llarg termini. Amb aquesta finalitat es va celebrar una trobada a Lisboa al març de 2000 on es va reafirmar la creació de l'Espai Europeu de la Recerca i on es va fixar l'objectiu que Europa al 2010 fos *“l'economia basada en el coneixement més important del món, capaç de posar en funcionament un creixement econòmic sostenible amb més i millors llocs de treball i una major cohesió social”* (Comissió Europea, 2000).

Però, tot i que la investigació es concep com a component central de l'economia i la societat del coneixement per a la primera dècada del segle XXI i constitueix un dels motors fonamentals de progrés econòmic i social, un factor clau per a la competitivitat, l'ocupació i la qualitat de vida, Europa mostra certes debilitats estructurals en matèria de recerca pel que fa a inversió, número de persones dedicades, publicacions o patents tal com consta als informes de la Unió Europea *Key Figures* (Duchêne i Hassan, 2005; Duchêne, 2007).

Segons aquests informes, l'any 2003, la inversió del Producte Interior Brut (PIB) destinat a la recerca era del 1.93% a Europa, mentre que a Estats Units era del 2.59% i a Japó, del 3.15%. Malgrat que entre 2000 i 2003 la inversió europea havia crescut un 0.7%, si l'evolució continués al mateix ritme, al 2010 la inversió seria del 2.20%, percentatge força allunyat del 3% que es va fixar a Barcelona (Comissió Europea, 2002). D'altra banda, cal posar de manifest que la inversió europea prové en la seva majoria del finançament públic, essent ínfim (1.23%) el percentatge procedent de capital privat. En altres països, la inversió privada és més elevada: 1.78% a Estats Units o 2.36% a Japó. D'altra banda, però, també cal parar atenció a països en vies de desenvolupament com Xina, Índia o Brasil en tant que estan esdevenint nous poders científics i tecnològics (Missé, 2007; Vencat, 2007).

Quant al nombre de persones dedicades a investigació a temps complert, a Europa és el 5.4 per mil (s'estima que al 2010 aquest nombre hauria de ser com a mínim del 8 per mil per tal d'assolir els objectius de l'Espai Europeu de la Recerca), mentre que a Estats Units és del 9 per mil i a Japó del 10.1 per mil. De nou, el principal dèficit rau en el sector privat, només el 49% de les persones que investiguen a Europa ho fan en l'àmbit privat, mentre que a Japó és el 67.9% i a Estats Units el 80.5%. Cal considerar també l'edat del personal investigador, doncs a Europa quasi el 35% es troba en la franja d'entre 45 i 67 anys, la qual cosa fa pensar en la necessitat d'introduir programes per a estimular el jovent vers la carrera investigadora.

Respecte les publicacions i les patents, dir que el 38.3% de les publicacions de recerca a nivell mundial provenen d'Europa, percentatge lleugerament superior al d'Estats Units (31.1%). En canvi, pel que fa a patents, Japó compta amb 93 per milió d'habitants, Estats Units amb 53 i Europa només amb 31. Missé (op. cit.) posa èmfasi en el cas xinès, doncs l'11% de les certificacions de l'Oficina Europea de Patents provenen de Xina, així com Corea del sud, amb un 5.5%.

Al 2007 la Comissió Europea va elaborar el *Libro verde. El espacio europeo de investigación: nuevas perspectivas* on es determina el que s'ha fet des de 2000 fins a 2007 i el que manca encara per fer. Tot i que les accions dutes a terme són moltes, es prendrà en consideració només les que fan referència a recursos humans.

Al respecte en l'informe es diu que les dones continuen estant infrarepresentades i que el descens de l'índex de natalitat cada cop té una repercussió més negativa en l'àmbit de la recerca donada la manca de potencial investigador en certs àmbits on es compta amb personal investigador en edat propera a la jubilació. Davant això l'informe proposa de cara al futur (op. cit., 12): “establir un mercat de treball europeu únic i obert als investigadors que garanteixi la “circulació de cervells” efectiva a l'interior d'Europa i amb els països associats que atraguí més joves talents i dones a les carreres d'investigació. Això exigeix esforços a tots els nivells, tant en el sector públic com al privat i per part de les administracions locals, nacionals i europees. Cal donar al·licients al sector privat per tal que ofereixi més i millors oportunitats als investigadors. Al mateix temps, les autoritats públiques i les institucions d'investigació han de treballar per eliminar les barreres jurídiques, administratives i pràctiques (per exemple, lingüístiques) que s'oposen a la mobilitat geogràfica i intersectorial, per millorar les condicions d'ocupació i de treball dels investigadors i per conciliar la vida professional, privada i familiar, i han d'ocupar-se de les qüestions de gènere i demogràfiques”.

A més, la mobilitat encara està limitada per barreres de caire legal i pràctic a nivell institucional, de sectors i països, com podria ser les polítiques de Seguretat Social.

En el cas d'Espanya, la Ministra Cabrera (2006) afirmava que el govern espanyol es comprometia amb el foment de la investigació i el desenvolupament de la innovació tecnològica i per demostrar-ho, argumentava haver augmentat el percentatge del PIB destinat a R+D+i. Així, el pressupost general de l'Estat dedicat a investigació al 2004 era de 4.400 milions d'euros i al 2006, de 6.500 milions d'euros, cosa que va suposar un increment del 50% i les previsions eren d'anar augmentant aquestes xifres. Malgrat això, Barberà (2007) recorda que la inversió en R+D+i a Espanya és del 1.13% del PIB,

percentatge molt llunyà al que es va acordar a Barcelona (3%) i lluny del que s'està invertint.

Cristina Garmendia, Ministra de Ciència i Innovació (González, 2008) afirmava que a Espanya el 60% de la investigació del país es duu a terme a les universitats i que, per tant, cal assumir el compromís de desenvolupar una carrera científica en millors condicions, augmentant en aproximadament 55.000 persones el nombre de personal investigador del país per tal de poder entrar a una situació competitiva a nivell europeu i mundial.

Catalunya, d'altra banda, l'any 2008 va signar el *Pacte nacional per a la recerca i la innovació* amb la voluntat de definir un nou model de progrés socioeconòmic per a Catalunya, basat en l'educació, la recerca i la innovació com a prioritats estructurals de primer ordre en l'agenda política, social i econòmica del país i dels seus agents. Per aconseguir-ho formulen 8 reptes (Departament d'Innovació, Universitats i Empresa, 2008):

- (a) capacitar: disposar del millor talent científic, innovador i emprenedor
- (b) empènyer: desenvolupar i mantenir una capacitat elevada per generar i valoritzar coneixement capdavanter
- (c) estirar: innovar sistemàticament com a base de l'activitat productiva i de l'acció pública i social
- (d) internacionalitzar: pensar, ser i fer globalment en recerca i innovació
- (e) socialitzar: aconseguir que la societat catalana s'imbueixi de ciència, tecnologia i innovació
- (f) orientar: focalitzar i prioritzar la recerca i la innovació
- (g) facilitar: adoptar una governança del sistema de recerca i innovació intel·ligent, eficient i eficaç i
- (h) invertir: més i millor en recerca i innovació en l'àmbit públic i privat.

Per a executar aquests reptes, s'acorden 26 objectius de diversa índole. En l'apartat de recursos humans es parla de la formació del personal investigador i la definició de la carrera investigadora garantint les condicions laborals i posant especial èmfasi en les polítiques de personal, en la mateixa línia dels documents europeus.

Quant a la Universitat Autònoma de Barcelona, la universitat va participar el 1998 en una avaluació institucional per part de l'European University Association. Set anys després, el 2005, es va fer un seguiment de les mesures proposades anteriorment. Entre els canvis més rellevants duts a terme durant 1998 i 2004 cal assenyalar: la possibilitat de contractar personal dedicat exclusivament a la recerca; la definició d'un nou model de carrera professional del professorat universitari; s'ha introduït l'avaluació de la qualitat i la productivitat de la recerca així com també s'ha aconseguit augmentar i diversificar les fonts de finançament de la mateixa; s'han potenciat les infraestructures de recerca i s'han creat parcs científics, arribant a constituir-se com a Campus d'Excel·lència l'any 2009.

Un cop vista la importància de la ciència per a la societat i l'èmfasi dedicat als recursos humans, cal fer menció específicament a la participació de les dones en les activitats de recerca. Una de les debilitats de l'àmbit científic és la insuficient participació de dones. Si l'objectiu de l'Estratègia de Lisboa és la plena ocupació i la participació de la dona

en el mercat laboral en general, en relació a l'Espai Europeu de la Recerca caldrà parar atenció a la participació de la dona en les activitats de desenvolupament, recerca i innovació i també al lideratge de les mateixes.

A Estats Units els progressos de les dones a la universitat comencen a la dècada de 1970 com a resultat de tres factors: (a) les protestes de les pròpies dones; (b) la legislació i (c) diverses denúncies interposades pel col·lectiu afectat. A partir de 1980 cobren gran importància les polítiques d'acció positiva. Canadà i Austràlia també han posat gran èmfasi en aquesta temàtica.

A Europa, la història de les dones en relació a la ciència és insòlita. Per exemple, al Regne Unit a principis de segle XX les dones estaven excloses legalment de molts àmbits científics. No va ser fins el 1949 que es va aprovar la plena incorporació de la dona a la Universitat de Cambridge, fixant que les dones podien ser, com a màxim, el 10% de l'estudiantat. Les dones que s'havien matriculat amb anterioritat a aquesta data no podien participar en la cerimònia de graduació i tampoc podien obtenir un *Master of Arts*, títol imprescindible per a ser Senadora o catedràtica.

Al 1957 el Tractat de Roma va establir el principi de la igualtat de gènere en els estats membres. Als anys 1970-1980 es va començar a legislar sobre aquest principi i a partir d'aleshores la discriminació per sexe es considera il·legal. Des d'aleshores i fins al 2007, la Unió Europea ha adoptat 13 directives en temàtica d'igualtat de gènere que els països membres han de garantir i que fan referència a l'accés al treball, les condicions laborals, la remuneració, la seguretat social, l'autoocupació i la protecció de les dones embarassades o que han estat mare recentment.

No va ser fins als anys 1980 als Països nòrdics que es comença a parlar sobre la preocupació de la poca presència de dones a l'àmbit científic. A la dècada de 1990 l'interès per la igualtat de gènere i per la ciència fa que diversos països comencin a publicar informes: *The Rising Tide* (1994) a Regne unit; *Excellence in Research* (1995) a Dinamarca; *Women in Academia* (1998) a Finlàndia o *Recommendations for Equal Opportunities for Women in Science* (1998) a Alemanya. Tots ells contenen certes propostes per millorar la situació de les dones a la ciència i d'aquesta manera augmentar la qualitat de la mateixa.

La inquietud per aquesta temàtica va donar peu a que la Unió Europea organitzés dues conferències, a 1993 i a 1998. En la de 1993 es concebia que la no presència de dones en la ciència estava en contra de: (a) l'equitat, doncs es considerava com una discriminació per motiu de gènere i per tant una violació dels drets humans; (b) de l'excel·lència, ja que una escassa representació de dones perjudica l'excel·lència científica i una major presència de dones suposaria un enriquiment de l'activitat científica, aportant noves temàtiques i noves perspectives; (c) de l'eficàcia: l'envelliment de la població europea –i del personal investigador, com es deia anteriorment- fa que s'hagi de motivar els joves vers la carrera científica, ja siguin homes o dones; i (d) de rendiment, doncs es formen dones per a la recerca que després renuncien a la seva carrera professional.

El debat va tenir tal magnitud arrel de la segona conferència, que al 1999 es va incorporar la variable gènere en la definició del 5è Programa Marc. També és en aquest any que es constitueix el grup de Helsinki com a grup que ha de promoure la

participació i equitat de les dones a la ciència a Europa. Es tracta d'un fòrum de diàleg que es reuneix dos cops cada any i que ofereix xifres quant a la situació de la dona a la ciència (2002) o les polítiques i mesures per garantir la igualtat d'oportunitats (2002 i 2008).

A 2001 Mary Osborn presentava l'informe *Política científica de la Unió Europea. Promover la excel·lència mediante la integració de la igualdad entre géneros*, més conegut com Informe ETAN. En aquest informe es denuncia la infrarepresentació de les dones a la ciència i la tecnologia i es considera que això és una amenaça per tal d'assolir l'excel·lència científica, a més de considerar-se un malbaratament de recursos i una injustícia social. Si arrel de la Conferència de Beijin de 1995 sobre les dones, la Unió Europea havia introduït el debat sobre la igualtat de gènere, l'Informe ETAN introdueix la igualtat de gènere a l'àmbit de la ciència.

Malgrat sembla haver-hi major sensibilitat i voluntat per impulsar polítiques d'igualtat, sobretot a partir de la LOMLOU (2007), la perspectiva de gènere encara no compta amb un suport institucional decidit a les universitats. Bona prova d'això és que no totes les universitats compten amb estadístiques desagregades per sexe ni tampoc han incorporat mesures vers la discriminació per motius de gènere en els seus Estatuts o mesures per a la conciliació de la vida personal, familiar i professional, etc. En el cas d'Espanya, la Universitat Autònoma de Barcelona es considera pionera en tant que l'any 2005 va engegar l'Observatori per a la Igualtat. Des d'aquest, s'ha organitzat el *Seminari Interuniversitari sobre Polítiques Universitàries de Gènere* (2006), el *1r Congrés Internacional Biaix de gènere i desigualtats en l'avaluació de la qualitat acadèmica* (2007) i la jornada *Família i treball a la universitat. Conciliació o corresponsabilitat?* (2010) a banda de diversos estudis que contempen la situació de les dones a la universitat com a estudiants, becàries, personal docent i investigador o personal d'administració i serveis (www.uab.es/observatori-igualtat).

Tal com assenyala l'informe ETAN (Osborn, 2001) i els informes She figures (2003, 2006 i 2009), a la majoria d'estats membres de la Unió Europea, menys del 5% del personal acadèmic científic són dones. Aquesta dada sorprèn en tant que més de la meitat dels estudiants de titulacions universitàries són dones, també són la meitat de l'estudiantat de doctorat i cada vegada opten més a places postdoctorals... però al llarg de la carrera investigadora les dones l'abandonen en diverses fases, esdeveniment que s'anomena *leaky pipeline* i que es reflexa en un gràfic de tisora on es fa palès que les dones al llarg de la carrera van desapareixent com una canonada que perd gotes d'aigua en diversos punts.

Després d'analitzar la situació de les dones a la ciència en les universitats d'Europa, Estats Units i Austràlia, l'Informe conclou:

- (a) a molts països, més de la meitat de l'estudiantat de primer grau són dones
- (b) les dones acostumen a abandonar la carrera acadèmica abans d'aconseguir una posició permanent
- (c) com més alt el càrrec de la jerarquia, menor és el percentatge de dones que l'ocupen
- (d) el percentatge de catedràtiques és molt baix, oscil·lant entre el 5% als Països Baixos fins al 18% de Finlàndia

- (e) no hi ha variacions considerables en la proporció de dones segons les diverses disciplines, i
- (f) les disciplines que a la majoria de països compten amb menor presència de dones, acostumen a ser les que gaudeixen de certa consideració social –com, per exemple, Física Quàntica.

És important parar atenció a la situació de les investigadores a la universitat perquè a Europa les universitats compten amb el 34% del total de personal investigador i s'encarreguen del 80% de la recerca bàsica que es duu a terme en el conjunt de la Unió Europea (Comissió Europea, 2003b). En el cas d'Espanya, el 60% de la recerca del país es duu a terme a les universitats (González, 2008).

A Catalunya, el govern proposa dissenyar i aplicar plans d'igualtat de gènere per redreçar la pèrdua de talent femení en el sistema de R+D+i català (Departament d'Innovació, Universitats i Empresa, 2008). De fet, és important la introducció de mesures perquè el factor temps com a criteri corrector de la situació *per se* no sembla ser una idea factible. L'Informe ETAN afirma “*si bé és cert que una espera inactiva de la igualtat pot veure's recompensada per un cert progrés en alguns àmbits, també ho és que pot donar-se un retrocés*” (Osborn, 2001: 6).

Cal dir, doncs, que aquesta recerca forma part dels estudis de la perspectiva de gènere, temàtica considerada dins les línies emergents a l'actualitat, tal com ho evidencia, per exemple, l'augment de pressupost dedicat a polítiques de dones per part de la Generalitat de Catalunya –augment que va ser del 120% del pressupost, passant de 34.5 milions d'euros el 2005 a 114 milions d'euros el 2008- (Institut Català de les Dones, 2008) o la quantitat de projectes de suport a la recerca sobre aquestes temàtiques ofertes per diverses institucions entre les que es poden citar els projectes de l'Agència per a la Gestió d'Ajuts Universitaris (AGAUR) per estudiar les desigualtats originades per motiu de gènere en l'àmbit científic i universitari; les subvencions a les universitats per a realitzar activitats formatives i treballs de recerca (Institut Català de les Dones –ICD-) o les subvencions per a la investigació o activitats de seminaris en l'àmbit de la universitat (Instituto de la Mujer –IM-) i més recentment la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, a la disposició addicional 13^a parla sobre la implementació de la perspectiva de gènere a la ciència.

Pel que fa al departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona, es tracta d'una universitat pionera a nivell estatal ja que, com s'ha dit, va ser la primera universitat en establir un Observatori per a la Igualtat.

A nivell departamental, l'any 1998 la professora Maria Lluïsa Fabra va participar en un llibre sobre la carrera de les professores universitàries (Carreño et al., 1998). També s'han dut a terme algunes recerques des del punt de vista del gènere com per exemple les dirigides per Gairín (2007) o Tomàs (2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2011 i 2012) i s'han defensat tesines (Lojo, 2002; Guillamón, 2006) i tesis (Traverso, 2006). Però, malgrat això, aquesta tesi doctoral resulta inèdita en el departament en tant que es centra en la vessant investigadora de les professores universitàries, cosa que no havien fet les recerques anteriors.

La directora d'aquesta tesi doctoral és també directora d'una línia de recerca que desenvolupa estudis des de la perspectiva de gènere des de 2005. En el sí d'aquest grup

s'han desenvolupat diverses recerques respecte les dones i l'assumpció de càrrecs acadèmics, l'estil de lideratge de les dones en els òrgans de govern de les universitats, en relació a la distribució de l'horari docent o la visibilitat de les dones a l'acadèmia. En elles la doctoranda ha participat com a investigadora principal durant el període 2005-2008.

Finalment, aquesta recerca resulta d'interès per a la pròpia doctoranda. Arrel de les conclusions obtingudes en el treball de recerca de 9 crèdits (Guillamón, 2006) en relació al segon objectiu "*indagar les oportunitats de desenvolupament professional de les directives en les seves universitats*" (on directives significa professores que tenen algun càrrec de gestió a la universitat, i específicament, directores de departament) la doctoranda es qüestiona per què les professores menors de trenta anys, amb menys de cinc anys d'experiència docent a la universitat, que es troben en fase d'elaborar la tesi, que no compten amb contracte estable i que no tenen persones dependents al seu càrrec, són qui més puntuació han atorgat a les possibles causes d'exclusió de la dona a la universitat (per exemple, els processos de socialització, els estereotips femenins, les normes de joc que imperen a la societat i l'atenció a la família i la llar), podent-se afirmar que les dones continuen trobant barreres en la seva carrera professional o anticipen que les trobaran.

Fruit d'aquesta inquietud, la doctoranda planteja estudiar la carrera de les professores universitàries i ho centra en l'àmbit de la recerca per diversos motius entre els quals es troba la importància de la investigació en la societat actual, la infrarepresentació de dones en aquest àmbit o el fet de ser un tema inèdit al departament.

Per acabar, parlar de **l'estructuració de l'informe de recerca doctoral**. L'informe queda dividit en quatre grans blocs. En el primer, el marc teòric, es recull la informació extreta de la revisió de la literatura especialitzada respecte els temes que ens ocupen: la recerca, la recerca a la universitat, el personal docent i investigador i aspectes relatius a gènere com els condicionants de la carrera investigadora i possibles mesures per donar suport a la carrera de les investigadores i que suposen l'avenç vers una institució més igualitària quant a gènere.

En el segon bloc es comenta la metodologia seguida –en aquest cas, les històries de vida. S'exposa la metodologia i també la finalitat i els objectius de la recerca així com els instruments per a la recollida d'informació i la mostra objecte d'estudi.

En el tercer bloc es presenten els resultats obtinguts un cop analitzades les entrevistes i el currículum de les acadèmiques entrevistades així com la fitxa del departament on treballen.

Finalment, el quart bloc recull una discussió dels resultats de la recerca; les limitacions de la mateixa; un recull de propostes que segons es desprèn del treball dut a terme ajudarien a les investigadores a desenvolupar la seva carrera investigadora en igualtat de condicions i, finalment, un seguit de futures línies d'investigació.

MARC TEÒRIC

1 La recerca a Europa

Durant el Consell Europeu de Lisboa de 2000, els caps d'estat i de govern van fixar l'objectiu estratègic que Europa es convertís en l'economia basada en el coneixement més competitiva i dinàmica del món, capaç de créixer econòmicament de manera sostenible amb més i millors llocs de treball i cohesió social.

Per assolir aquest objectiu es plantejava una estratègia global segons la qual, entre moltes d'altres coses, calia parar especial atenció a la Recerca i Desenvolupament apostant per la Innovació (R+D+i), la competitivitat i invertir en capital humà. En aquest sentit, el mateix any, el Consell va aprovar un document titulat *Towards a european research area*, on s'aposta per la creació de l'Espai Europeu de la Recerca (EER).

En els apartats successius es parla de l'EER, del paper de les universitats en aquest nou entorn i finalment s'ofereixen xifres per posar de manifest l'estat de la investigació a Europa i al nostre país. Abans, però, es defineixen una sèrie de conceptes com investigació, personal investigador o R+D+i que guiaran aquesta recerca (OCDE, 2003; Comissió Europea, 2003a i 2005; ICONO, 2009).

1.1 La recerca, el personal investigador i la R+D+i

Pel que fa a recerca, tal com s'explicava a la introducció, es tracta d'una de les funcions bàsiques de les universitats, junt a la docència, que consisteix bàsicament en crear coneixement però també aplicar-lo, transferir-lo i difondre'l. Per això es conceben les persones dedicades a la recerca com "*professionals que es dediquen a la concepció o creació de nous coneixements, productes, processos, mètodes i sistemes, i també a la gestió dels respectius projectes*" (OCDE, 2002; Comissió Europea, 2003a i 2005).

Segons Alemany (1999) les persones que investiguen es caracteritzen, principalment, per la seva gran capacitat intel·lectual; estan absortes en la seva feina, allunyades del món; tenen una gran confiança en sí mateixes i les seves qualitats personals, és a dir, gaudeixen d'un gran ego; són perseverants, amb una gran dosi de voluntat, ordenades, metòdiques, pacients, s'esforcen i tenen una bona dosi d'imaginació.

Estudis més recents (Benshop i Brouns, 2003; Eppenschwandtner, 2008) expliquen que la imatge social de les persones dedicades a recerca es correspon a homes –no dones– absolutament dedicats a la seva professió –vint-i-quatre hores per dia, inclosos caps de setmana i festius–, disposats a viatjar sempre que calgui i acostumats a la incertesa professional, absolutament apassionats per la seva feina; és a dir, una mena d'herois solitaris al cim d'una muntanya, aïllats del món.

Quant a la R+D+i, dir que aquesta comprèn el treball creatiu dut a terme de forma sistemàtica per incrementar el volum de coneixement, inclosos els coneixements de les persones, la cultura i la societat, i l'ús d'aquests coneixements per crear noves

aplicacions. En aquest sentit engloba tres tipus d'activitats: la investigació bàsica, la investigació aplicada i el desenvolupament tecnològic.

Quant a la investigació bàsica o fonamental es tracta de treballs experimentals o teòrics que s'emprenen, principalment, per obtenir nous coneixements que fonamenten fenòmens i fets observables, sense pensar en donar-los cap aplicació o ús determinat a curt termini. Sovint és duta a terme per investigadors i investigadores que tenen llibertat per fixar-se els seus propis objectius, normalment en el sector de l'educació superior –i en certa mesura també en l'administració pública. Pot estar orientada vers les grans àrees d'interès generals nacionals o europees i el seu objectiu és que en el futur pugui generar un ampli ventall d'aplicacions.

En el document *Europa y la investigación fundamental* (Comissió Europea, 2004) es constata que després de la segona Guerra Mundial va néixer i es va desenvolupar la investigació fonamental. L'assessor científic del president Roosevelt, va dir a 1945 “*en gran mesura, el progrés científic és fruit de la lliure iniciativa d'intel·lectes lliures que treballen al dictat de la seva curiositat sobre temes de la seva elecció a fi d'explorar allò desconegut*” (op. cit., 3). Durant les següents dècades, es va atorgar més importància a la investigació per tal d'augmentar la competitivitat industrial i satisfer les necessitats de la societat. Així doncs, es va deixar d'invertir en investigació fonamental i es va centrar l'atenció en la recerca aplicada i el desenvolupament tecnològic i industrial. A partir de 2000 la tendència és reconèixer, de nou, el valor general del progrés del coneixement i la importància que revesteix la investigació fonamental per al desenvolupament econòmic i social.

La investigació aplicada, per la seva banda, també es duu a terme amb la finalitat d'obtenir nou coneixement, però a diferència de la recerca bàsica, aquesta es dirigeix fonamentalment vers un objectiu pràctic específic, determinar els possibles usos de la investigació bàsica o nous mètodes o formes d'assolir objectius específics predeterminats. Aquest tipus d'investigació implica considerar el coneixement existent i aplicar-lo per tal de solucionar problemes específics. Acostuma a desenvolupar idees i convertir-les en quelcom operatiu, d'on sovint se'n deriven patents.

El desenvolupament tecnològic consisteix en treballs sistemàtics que aprofiten el coneixement existent obtingut de la investigació i/o l'experiència pràctica i està dirigit a la producció de nous materials, productes o dispositius, a la posada en marxa de nous processos, sistemes i serveis o a la millora substancial dels ja existents.

Pel que fa a les persones involucrades en activitats de R+D+i es pot parlar de personal investigador, tècnic o auxiliar.

El personal investigador engloba tots els i les professionals que es dediquen a la concepció o creació de nous coneixements, productes, processos, mètodes o sistemes i també a la gestió dels respectius projectes, així com el seu ús per a la creació de noves aplicacions, la seva transferència i divulgació, tal com s'ha explicat anteriorment. En canvi, el personal tècnic realitza tasques que requereixen coneixements i experiència de naturalesa tècnica aplicant mètodes i principis operatius, generalment sota la supervisió d'un investigador o investigadora. Finalment, el personal auxiliar està format per les persones que treballen a secretaria, oficina, etc. que participen en l'execució de projectes de R+D+i o estan directament relacionats amb la seva execució.

1.2 L'Espai Europeu de la Recerca

La idea de construir l'Espai Europeu de la Recerca (EER) va ser proposada als anys 1970 i 1980 (André, 2007) però no va esdevenir una realitat fins a l'any 2000 amb l'impuls de Phillipe Busquin.

Per aconseguir que Europa esdevingués l'economia basada en el coneixement més competitiva i dinàmica del món, un dels pilars fonamentals era el relacionat amb R+D+i, ciència, tecnologia i innovació. De fet, la importància d'aquestes variables és ben reconeguda, així com també ho és la importància del seu impacte per a la societat i l'economia –no en va la ciència i la tecnologia produeixen entre el 25 i el 50% del creixement econòmic d'Europa i determinen en gran mesura la competitivitat, ocupació i qualitat de vida de la ciutadania.

És cert que si bé Europa compta amb una llarga tradició científica en investigació i innovació al llarg de la història, la seva situació a l'any 2000 era força preocupant quant a possibilitat de fer front als reptes que el segle XXI li plantejava.

Entre els punts febles de la situació de la ciència es poden citar: (1) una baixa inversió econòmica en investigació –pública i, especialment, privada; (2) divisió entre el sector públic i el privat; (3) una balança comercial deficitària quant a productes d'alta tecnologia; (4) manca de professionals en l'àmbit de la recerca; (5) el percentatge d'estudiants de doctorat i de personal investigador europeu que anava a Estats Units era superior que el generat en la direcció inversa i, a més a més, sovint aquest personal es queda al país d'acollida a treballar i (6) el principal marc de referència de les activitats a Europa era nacional; és a dir, l'esforç d'investigació a Europa era la suma d'esforços de tots els estats membres tractant-se, per tant, d'un sistema fragmentat, aïllat, compartimentalitzat cosa que comporta, entre altres factors, una menor inversió en recerca.

Per fer front a aquesta situació, la Comissió Europea va definir l'EER a partir dels següents elements (Comissió Europea, 2000):

- (a) establiment d'una xarxa de centres europeus d'excel·lència científica
- (b) enfoc comú de les necessitats i medis de finançament de les grans infraestructures d'investigació a Europa
- (c) aplicació més coherent de les activitats d'investigació nacionals i europees, reforçant la cooperació científica i tecnològica a Europa
- (d) millor ús dels recursos, estimular la inversió en investigació i innovació, protegir la propietat intel·lectual, el capital de risc i
- (e) major nombre de recursos humans a investigació, incrementar la seva mobilitat, introduir la dimensió europea a la carrera científica, reforçar el paper de la dona a la investigació (en aquesta línia s'ubica la present recerca), estimular el gust dels joves per les carreres científiques i d'investigació...

amb la finalitat que les persones més talentoses entrin a la carrera europea d'investigació, convidar la indústria a invertir més capital en recerca, contribuint a l'objectiu europeu d'arribar a una inversió del 3% del PIB en investigació (Comissió Europea, 2002) i afavorint la creació de més treball i coneixement.

Cal fer passes progressives a curt, mitjà i llarg termini; clarificar els rols regionals, nacionals, europeus així com del sector privat i el sector públic. En això, en l'aplicació de polítiques científiques europees, el Programa Marc juga un paper molt important.

Va ser al 2003 amb el Comunicat de Berlín quan es comença a concebre el doctorat com a primer esglaó de la carrera investigadora, generant-se així un nexa d'unió entre l'EER i l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) que començant l'any 1999 pretén:

- (a) implementar un sistema fàcilment comprensible i comparable de titulacions
- (b) adoptar un sistema d'acumulació i transferència de crèdits que afavoreixi la mobilitat (crèdits coneguts com ECTS)
- (c) promoció de la cooperació europea en matèria de garantia de la qualitat i desenvolupament de criteris i metodologies comparables
- (d) impulsar la mobilitat d'estudiants, professorat i personal administratiu de les universitats i altres institucions d'educació superior europees i
- (e) fomentar la dimensió europea en l'educació superior com condició necessària per l'assoliment dels objectius de l'EEES.

El *Libro verde*, document publicat a 2007, fa un seguiment i replantejament de l'estat dels acords presos a l'any 2000. Si bé es constata que s'han dut a terme moltes accions i que han obtingut resultats positius, també s'afirma que encara manca molt per fer (especialment per tal de superar la fragmentació o augmentar la inversió de capital privat) i s'assenyalen els canvis esdevinguts en els darrers anys, com pot ser l'aparició de noves potències científiques i tecnològiques (Xina, Índia, Brasil...) i s'emfasitza que l'EER abasta tres aspectes:

- (a) un mercat europeu intern de recerca on investigació, tecnologia i coneixement circulin lliurement
- (b) coordinació efectiva a nivell europeu d'activitats, programes i polítiques d'investigació i
- (c) iniciatives executades i finançades a nivell europeu.

Arrel d'això es plantegen un seguit de mesures com: un augment en el finançament dedicat a recerca provinent del Programa Marc; iniciatives per millorar la coordinació de les activitats i els programes d'investigació; coordinació de les polítiques d'investigació a nivell europeu; circulació del personal investigador; institucions d'investigació excel·lents; etc.

Més recentment s'ha aprovat el projecte marc europeu per a la recerca i la innovació *Horizon 2020* (abastarà el període 2014-2020). Aquest projecte pretén ser un instrument financer per implementar la Unió de la Innovació i assegurar la competitivitat d'Europa.

En el cas espanyol, tots aquests canvis han dut a la consideració de la necessitat de canviar la Ley 13/1986, de 14 de abril de 1986, de Fomento y Coordinación general de la investigación científica y técnica de manera que al 2011 es va aprovar la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. A la vegada, aquest marc europeu també ha influït en el *Plan nacional de investigación científica, desarrollo y tecnología 2008-2011* a l'estat espanyol, així com al *Pacte nacional per a la recerca i la innovació* signat el 2008 pel govern i les universitats catalanes.

A nivell més específic es pot citar la convocatòria Campus d'Excel·lència Internacional impulsada pel Ministerio de Educación i el Ministerio de Ciencia y Tecnología el 2009 en la qual la Universitat Autònoma de Barcelona va obtenir-ne el reconeixement donat les aliances que dita universitat guarda amb els centres d'R+D+i i l'entorn en general. Els objectius d'aquest projecte es divideixen en 5 línies diferents: (a) la millora docent, tot buscant una major internacionalització i millora de les infraestructures; (b) la millora científica, potenciant recerques en les àrees de nanociència, biotecnologia o biomedicina però també oferint programes de postgrau de major qualitat, implementant mesures per atraure i retenir el millor talent i duent a terme una recerca més internacional; (c) transformació del Campus per al desenvolupament d'un model social integral; (d) adaptació i implementació de l'EEES ofertant titulacions més internacionals, millorant les infraestructures destinades a la docència o atracció d'estudiantat i professorat internacional i (e) transferència dels coneixements i els resultats d'investigació generats al Campus, així com el foment de la cultura emprenedora.

1.3 El paper de la universitat en l'àmbit de la recerca

Avançar vers la societat del coneixement depèn, en bona mesura, de la producció de nou coneixement, la seva transmissió i aplicació. Per això cal plantejar-se quin és el rol de la universitat en aquest nou entorn. De fet, les universitats ocupen un lloc privilegiat dins l'EER per les funcions que li són pròpies: (a) crear coneixement a partir de la recerca; (b) difondre'l a través de la docència –i especialment la formació del personal investigador– així com a través de les publicacions científiques o la participació en congressos i (c) aplicar-lo; és a dir, la innovació i el desenvolupament territorial.

Es pot dir que les universitats resulten institucions estratègiques per a influir en el futur científic i tecnològic de la societat. No en va, doncs, les universitats alberguen el 34% del personal investigador europeu i produeixen el 80% de la recerca bàsica que es duu a terme a Europa (Comissió Europea, 2003b). Per tant, correspon a les universitats donar resposta a certes demandes de la societat que cap altra institució pot satisfer: (a) desenvolupar un rol pioner en la recerca fonamental, i també aplicada, en qualsevol àrea de coneixement; (b) democratitzar l'educació superior; (c) vincular les fites científiques al desenvolupament i la qualitat de la docència que imparteix a les generacions futures; (d) capitalitzar els seus resultats; (e) acomplir tasques d'expertesa i (f) arrelar-se a l'economia i la societat col·laborant amb el teixit productiu i institucional proper (Castro, 2006; Tomàs, 2006; Comissió Europea, 2007 i Generalitat de Catalunya, 2008).

Aconseguir aquests propòsits passa per tenir un sistema universitari caracteritzat per l'excel·lència i basat en la diversitat. Cal que les universitats europees treguin el màxim profit de la diversitat que les caracteritza de manera que algunes universitats s'especialitzin més en docència de primer cicle, altres establiran vincles més estrets amb la indústria i la investigació aplicada, altres es basaran en la recerca fonamental i formaran més estudiants de doctorat, etc. Però, en qualsevol cas, es tracta d'universitats excel·lents que basen la seva recerca en criteris d'excel·lència. Per aconseguir-ho, cal emprendre moltes accions a nivell europeu, nacional i regional a curt, mitjà i llarg termini. Per posar un exemple, el 2009 el Ministerio de Educación i el Ministerio de Ciencia e Innovación espanyols van convocar per primera vegada el programa Campus de Excelencia Internacional, tal com ja havien fet anteriorment França, Alemanya i

Anglaterra, amb la finalitat de crear un entorn acadèmic, científic, emprenedor i innovador per tal de tenir visibilitat internacional i situar les universitats espanyoles entre les cent primeres d'Europa.

El cert, però, és que les universitats europees estan fent front a diversos reptes i han de superar certes dificultats per arribar a assolir el que s'ha dit fins ara, doncs el potencial de les universitats no està plenament realitzat degut a la dispersió de recursos i activitats; les relacions amb les empreses i la societat són insuficients; els agents d'investigació a l'EER s'han d'adaptar a un entorn canviant i cada vegada més exigent (per exemple, la competitivitat per aconseguir finançament); les universitats europees tenen manca de massa crítica potent; els experts recomanen potenciar certa especialització per permetre que sorgeixin centres d'excel·lència europeus competitius a nivell mundial; entre d'altres.

La Comissió Europea (2003b) va declarar que les universitats europees no són suficientment competitives i per tal de revertir la situació va proposar actuar en els següents fronts: finançament; autonomia universitària; caminar vers l'excel·lència; col·laboració de les universitats en el desenvolupament local i regional, així com amb el sector empresarial i; majors accions per fomentar l'EER per tal de superar la diversitat existent entre països o entre institucions dins un mateix país, ja que les universitats s'organitzen a nivell regional i nacional.

Parlant específicament de la situació d'Espanya, cal dir que la investigació a les universitats comença a ser important a la dècada de 1980 a partir de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU). Abans, però, la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) havia assentat les bases per a que això passés, impulsant una universitat més autònoma, organitzada segons departaments, lliure, democràtica, dinàmica i oberta a la societat.

Des de la dècada de 1980 la funció i la missió de les universitats catalanes, tal com mostra l'estudi Canvi de Cultura a les Universitats Catalanes (CCUC), inclouen la docència, la investigació, la innovació i el desenvolupament territorial (Tomàs, 2006) la qual cosa es correspon a una concepció humboldtiana d'universitat. Segons aquesta concepció, les universitats són creadores i transmissores de coneixement tal com va proposar Wilhem von Humboldt a inicis del segle XIX. Fins aquell moment, però, les universitats eren bàsicament institucions d'ensenyament on es difonia coneixement i es preparava per a la vida professional.

Aquesta universitat orientada a la investigació aviat va ocupar una posició axial en el món modern com a cruïlla de les grans transformacions socials, econòmiques, tecnològiques i culturals. Amb tot, una de les característiques de les universitats europees és que l'aprenentatge i la recerca són els eixos principals de l'activitat acadèmica i són factors fonamentals de la seva posició cabdal en les grans transformacions socials.

Tot i això, la unió entre docència i recerca ha estat qüestionada en diversos moments. Mentre que aquest és el model a Espanya, Pedró i Sala (2002) conclouen després d'un estudi comparatiu que hi ha dos models d'organització del personal docent i investigador a les universitats: el model de càtedra i el departamental. El primer es

caracteritza pel contrast entre un nucli de catedràtics i catedràtiques que gaudeixen de plaça en propietat i prenen decisions tant en recerca com en docència en tant que responsables del funcionament de la càtedra i de tot el seu professorat. Entre aquests països es troben Alemanya, Bèlgica, Finlàndia o Suècia (país on hi ha figures purament d'investigació i de docència). D'altra banda, el model departamental permet parlar d'una estructura col·legiada on el professorat desenvolupa les mateixes funcions tot i tenir diferent estatus –aquest es correspon a les qualificacions i l'experiència. Aquest és el model seguit a Estats Units, Oxford, Cambridge, Regne Unit, Irlanda o Noruega.

En el cas d'Espanya cal parlar d'un model mixt, doncs si bé els departaments van ser introduïts el 1983, encara es mantenen moltes de les característiques del model de càtedres. Els autors, a més a més, posen de manifest que a l'acadèmia estan sorgint noves figures professionals amb dedicació exclusiva a la recerca, cosa que produeix una divisió del treball no coneguda anteriorment. Aquestes figures es correspondrien als investigadors i investigadores Ramon y Cajal o ICREA.

Aquesta divisió de funcions és important per tal d'aconseguir qualitat i excel·lència a l'entendre de Pedró i Sala (op. cit.) -tot i que això posaria en crisi el concepte tradicional de professorat universitari. De fet, els autors defensen una divisió entre professorat més especialitzat en docència –que treballaria a primer i segon cicle-, o en recerca –que treballaria a tercer cicle. Això, no obstant, no es correspon amb els resultats de la recerca CCUC (op. cit.) en tant que aquesta conclou que l'opinió majoritària de la comunitat universitària és que la docència i la investigació no són tasques independents sinó cal que es donin juntes i siguin dutes a terme per tot el professorat.

Feldman (1987) demostrà que la correlació entre la productivitat científica i l'efectivitat docent tenen menys d'un 2% de variació en comú i que, per tant, la probabilitat que la producció científica afavoreixi la docència és extremadament baixa, podent-se afirmar que són conceptes separats.

Terenzini (1999) es qüestiona la creença generalitzada de que el professorat universitari hagi de fer investigació per a ser millor docent o que el professorat que fa recerca transmeti més entusiasme en les seves classes a l'estudiantat. Segons un estudi de Sancho (2001) la relació entre docència i recerca tampoc estaria tan clara, conclusions a les que també arriben Halse et al. (2007).

En altres ocasions es comenta la dificultat de combinar ambdues funcions perquè ambdues demanden una bona quantitat d'hores de dedicació. A més a més, especialment a partir de 2001, a Espanya apareix en els debats sobre educació superior la crítica vers un sistema d'acreditació que prima la tasca investigadora del professorat en detriment de la dedicació a la docència –com es veurà al proper capítol- (Benedito et al., 1995; Gutiérrez-Solana, 2004; Castro, 2006; José, 2006). Tot i això, Zubrick et al. (2001) recullen exemples de bones pràctiques per reforçar el nexa entre docència i investigació, l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya publica el *Marc general per a l'avaluació de la interacció entre la recerca i la docència a la universitat* (Oliveras, 2005) i Reichert (2005) també considera que, malgrat existir certes dificultats, la docència i la recerca han d'estar estretament vinculades perquè això suposa una millor formació per als estudiants.

Més recent resulta la idea que és possible reformar les institucions d'educació superior contemporànies a partir de la relació docència-recerca. Barnett (2008) segueix la metàfora de la investigació i la recerca com plaques tectòniques situades en l'espai de la centenària institució universitària, la vida quotidiana de la qual està sotmesa a molts mites sobre els que es pot influir per a introduir canvis.

En qualsevol cas, actualment el personal docent i investigador accedeix i promociona dins la carrera acadèmica segons un sistema d'acreditació que es basa, principalment, en els mèrits de recerca com ara el nombre d'articles publicats o l'impacte d'aquests, les patents, estades de recerca a l'estranger, etc. com es veurà al següent capítol. En el nostre context això es veu condicionat per la forta càrrega docent del professorat i per una baixa inversió nacional en R+D+i, com es recull a continuació.

El debat està servit. Tot i això en aquesta recerca només es pretén fer un esbós del mateix sense aprofundir-hi en tant que de totes les funcions la doctoranda només ha tingut en compte la recerca.

1.4 La recerca en xifres

Indicadors com la inversió en R+D+i, per part de fonts públiques o privades, el nombre de personal investigador x 1000 de la població empleada o els resultats de la recerca – mesurats en publicacions científiques, patents i exportació de tecnologia- acostumen a ser els més usats per mesurar la salut de la recerca d'un país. Una baixa inversió, la poca contribució del sector privat o un insuficient nombre de persones treballant-hi constitueixen el taló d'Aquil·les de la recerca a Europa.

Pel que fa a la inversió en R+D+i, des de 2000 fins a 2011 el percentatge del PIB destinat a recerca va augmentar a tots els països de la Unió Europea, cosa que mostra la voluntat política per donar-hi suport però, com es veurà, encara s'està lluny del 3% que s'havia fixat el 2002 a Barcelona.

A Espanya es destinava l'1.2% del PIB a R+D+i l'any 2006 (MICINN, 2008). D'aquest 1.2%, el 0.67% era destinat a empreses; 0.2% a l'administració pública i el 0.33% a educació superior. En el cas de la UE-27, el mateix any, la inversió era de l'1.84% del PIB, estant per sota d'Estats Units (2.61%) o de Japó (3.39%). El principal motiu pel qual la inversió a Europa és escassa es deu a la baixa inversió de finançament per part del sector privat, a diferència de la resta de països comentats. També cal parar atenció a les economies emergents (Xina, Rússia, Índia, Israel, Brasil...) perquè estan augmentant considerablement la seva inversió en R+D+i (OCDE, 2008a). Xifres de l'INE (2011) diuen que a Espanya s'inverteix el 1.39% del PIB a aquest capítol mentre que la mitjana europea seria del 2% segons el Director General d'Investigació de la Unió Europea, el Sr. Smits (Rivera, 2011).

Quant a personal involucrat en R+D+i, a 2005 hi havia gairebé 3.9 milions d'investigadors i investigadores als països de la OCDE, xifra que es correspon al 7.3 x 1000 de la població activa (OCDE, 2008b). Una anàlisi temporal indicaria un augment de personal investigador al llarg del temps. El país amb la ràtio més elevada de personal

investigador és Japó (10.7 x 1000), seguit d'Estats Units (9.3 x 1000) i en tercer lloc està la Unió Europea (5.6 x 1000) (Comissió Europea, 2008).

Concretament a Espanya (ICONO, 2009) el 2007 hi havia 331.192 persones dedicades a activitats de R+D+i, de les quals 206.190 investigadores. Aquestes xifres suposen un 9.9 x 1000 de la població activa dedicada a tasques de R+D+i i un 6 x 1000 d'investigadors i investigadores. La majoria d'aquest personal treballa a institucions d'educació superior i si es fa referència al sexe, cal dir que el 38.6% del personal dedicat a R+D+i són dones i que aquestes suposen el 37% del col·lectiu d'investigadors. Segons l'INE (2011) el nombre de personal investigador a Espanya havia augmentat en els darrers anys, suposant el 7.3 per mil de la població total ocupada i en el cas del personal investigador que treballa a educació superior (64.589,8), les dones suposarien el 41.04%.

Com posa de manifest l'informe de la OCDE (2008b) existeix una relació directament proporcional entre el personal involucrat en R+D+i i la despesa en R+D+i del país.

Respecte als resultats de la recerca, dir que s'ha pres en consideració les publicacions científiques (enteses com articles i altres publicacions incloses en la base de dades de l'Institute of Scientific Information (ISI)), les patents i l'exportació de productes d'alta tecnologia.

La producció científica espanyola a 2006 fou de 36.840, el que suposava un 3.1% sobre la producció mundial (Comissió Interministerial de Ciència i Tecnologia, 2007). El Sistema Integral de Seguimiento y Evaluación (SISE, 2008) ha publicat un informe que té com objectiu l'autoria d'aquestes publicacions. Dit informe posa de manifest que les dones publiquen menys que els homes i quan ho fan, acostumen a fer-ho soles o de manera col·lectiva (amb una mitjana de 4.3 autors i autores). La posició que les autores ocupen en una publicació col·lectiva no és la primera ni la darrera –posicions que denoten una major rellevància en el treball i que semblen estar reservades als seus companys.

A nivell internacional, la UE-27 era el primer país quant a publicacions (37.6%, seguit d'Estats Units, 31.5%) però, tot i aquesta major producció, Europa es situa per darrera d'Estats Units quan es tracta de l'impacte de les publicacions (un indicador que mostra la rellevància i el progrés científic basant-se en el nombre de vegades que l'article ha estat citat).

Si es para atenció a les patents, les comunitats autònomes espanyoles que van sol·licitar-les amb major freqüència van ser Navarra, Catalunya, Aragó, País Basc i Madrid (Comissió Interministerial de Ciència i Tecnologia, 2007). En el cas de Catalunya (ICONO, 2009) es van sol·licitar 756 patents al 2007 de les quals en van ser concedides 523.

En relació a Europa, Espanya continua per sota de la mitjana de la Unió Europea (30.58 x milió d'habitants front a les 160.65 de la UE-15) i a nivell mundial en primer lloc apareixeria Estats Units, seguit de la Unió Europea i Japó. Entre els tres sumen 108.435 patents sobre un total mundial de 134.982 (80.34%). L'inconvenient de les patents a la Unió Europea és el seu cost. Els costos inicials d'una patent a Europa són 20 vegades

superiors que a Estats Units i el seu manteniment és 60 vegades més costós (Comissió Europea, 2008).

Per acabar l'apartat de resultats, cal fer referència a l'exportació d'alta tecnologia. Segons el document citat, l'exportació de productes d'alta tecnologia en el cas de Singapur és d'aproximadament 50%, a Corea del sud i Xina aproximadament de 30%, Japó aproximadament 20% i la UE-27 no arribaria al 20%. Per tant, es diria que la Unió Europea és, imminentment, importadora de productes d'alta tecnologia.

Parant atenció únicament a les universitats, com a centres on es duu a terme el major percentatge de R+D+i a Europa, es pot concloure que la Unió Europea compta amb menys universitats que Estats Units que actuen com a centres de referència en l'àmbit científic. Així, si es tenen en compte les 386 universitats més actives en recerca del món, el 45% es troben a Europa i el 32% a Estats Units. Però entre les 25 universitats més actives del món, el 80% són nordamericanes i segons l'índex de Shangai, de les 100 universitats top mundials, el 33% es troben a Europa, mentre que si només es tenen en consideració les 25 millors, únicament el 4% són europees (Comissió Europea, 2008).

Quant a finançament, els països europeus destinen una part creixent del pressupost de R+D+i a la universitat, mentre reformen el seu sistema d'educació superior vers una major autonomia per a les universitats, més competitivitat a l'hora d'aconseguir finançament i més finançament basat en els resultats aconseguits. També és cert que arrel del Programa Marc les universitats han establert col·laboracions més estretes entre elles.

Referent a les publicacions, les universitats europees produeixen el 75% dels articles científics de la UE-27 i les publicacions que reben major nombre de cites provenen d'universitats que es troben a Gran Bretanya, Països Baixos, Suïssa i Alemanya.

1.5 Resumint

L'any 2000 s'aprovà la creació de l'EER per tal de convertir Europa en l'economia basada en el coneixement més competitiva i dinàmica del món. Per a això calia superar certs punts febles com augmentar la inversió del PIB en R+D+i; aplicar polítiques científiques a nivell europeu; crear institucions de recerca excel·lents; augmentar el nombre de personal dedicat a investigació –especialment dones- així com facilitar la lliure circulació del mateix dins Europa, etc.

Les universitats, com a institucions dedicades a la recerca –entre d'altres funcions-, que empleen el major percentatge de personal investigador en els països de la Unió Europea, juguen un paper molt important en aquest entorn.

2 La carrera investigadora a la universitat

El sistema de Recerca, Desenvolupament i Innovació (R+D+i) a Europa és força complex. Dins aquesta complexitat, en relació a l'objecte d'estudi que s'aborda en aquesta recerca en general, i en aquest capítol en concret, cal citar la diversitat quant al model de carrera investigadora entre els diferents països o, fins i tot, dins un mateix país, com succeeix en el cas espanyol. Així, a Espanya es pot seguir la carrera investigadora segons dos models que transcorren de manera paral·lela:

- un model exclusivament investigador, lligat als programes predoctorals, postdoctorals i diverses polítiques relacionades amb la potenciació dels recursos humans, el personal altament qualificat, etc. i
- un model acadèmic sorgit a partir de les figures de personal docent i investigador (PDI) establertes per les lleis que regulen l'educació superior d'àmbit estatal i/o autonòmic i que tracen la carrera professional del PDI dins les universitats com a personal contractat o funcionari.

En aquesta recerca l'objecte d'estudi és la carrera investigadora de les professores de la UAB. En tant que és possible iniciar la carrera amb un perfil més investigador (model 1) o més docent (model 2), perquè un cop assolits els requisits les investigadores o professores poden optar a les mateixes places dins la carrera universitària, s'han tingut en compte ambdues modalitats.

Quant al primer model, a continuació es recullen dues figures que plasmen la carrera investigadora tal com la concep la Secretaria General de Política Científica y Tecnología per al territori nacional (figura n. 1) o com es concep a Catalunya (figura n. 2).

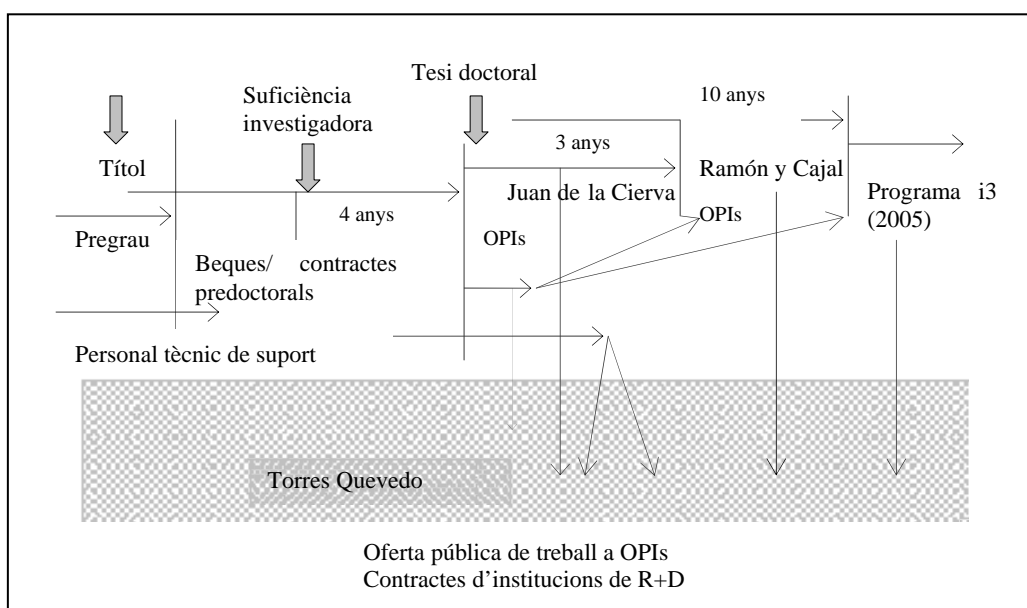


Figura n. 1. Model de carrera investigadora segons la Secretaria General de Política Científica y Tecnología. Dirección General de Investigación (Castaño, González i Sainz, 2008: 137).

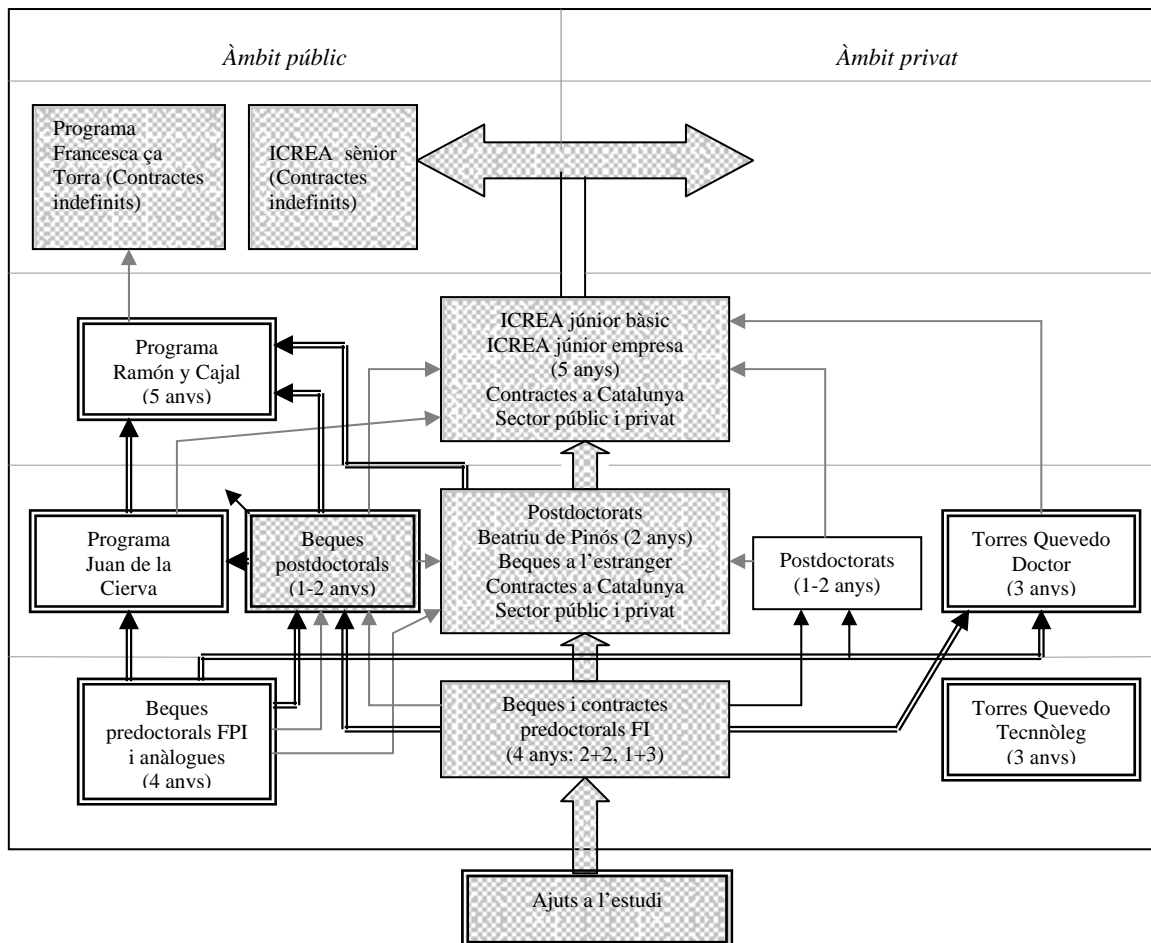


Figura n. 2. Carrera investigadora a Catalunya (a partir de Ciurana i Vilalta, 2005: 9).
 On: Gris: Generalitat. Doble línia: Estat. Normal: Altres.

Quant al segon model, la carrera seria la que tracen les lleis d'educació superior vigents, actualment la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU) a l'àmbit estatal i la Llei 1/2003, de 19 de febrer, d'Universitats de Catalunya (LLUC) a nivell autonòmic català. Tot i això, bona part del PDI que actualment treballa a la universitat va ser contractat quan encara estava vigent la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU) o abans de la modificació de la LOMLOU motiu pel qual aquestes lleis també s'han tingut en compte.

A continuació es presenta l'esquema de la carrera acadèmica i investigadora tal com la tracen les diverses lleis d'educació superior: LRU (figura n. 3); LOU i LOMLOU (figura n. 4) i LLUC (figura n. 5).

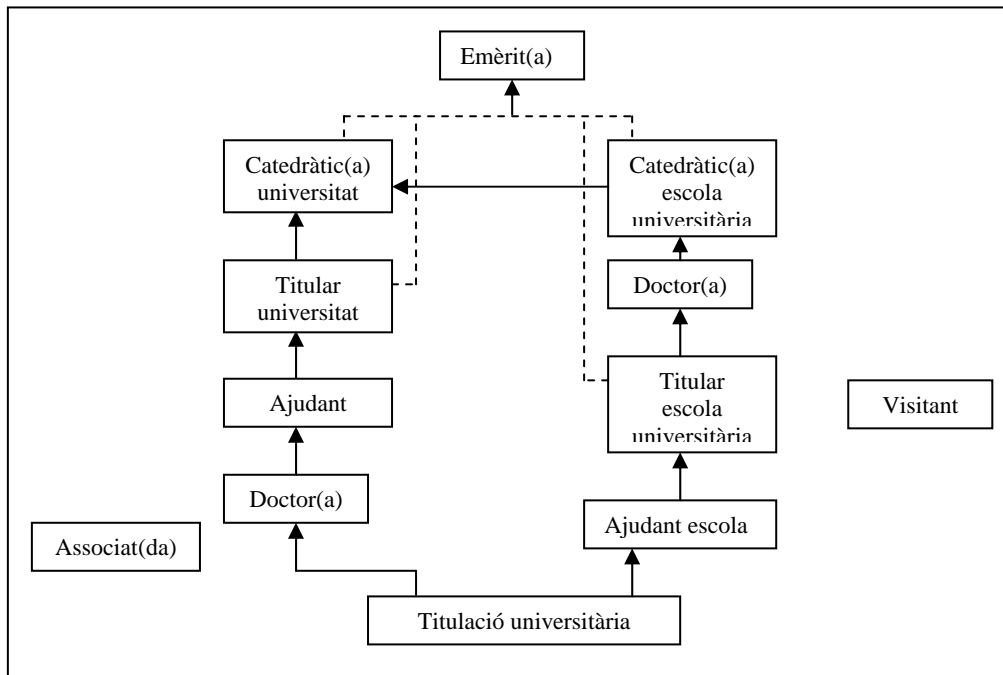


Figura n. 3. Carrera del PDI segons la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU).

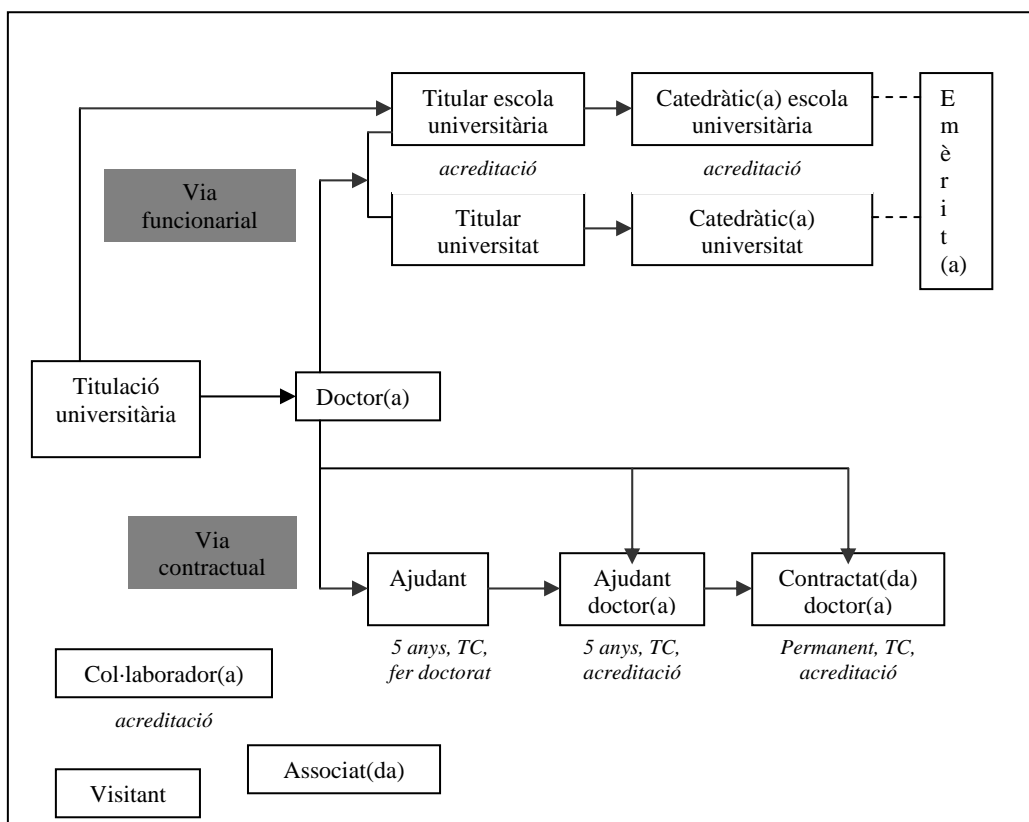


Figura n. 4. Carrera del PDI segons la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) i la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la ley anterior (LOMLOU).

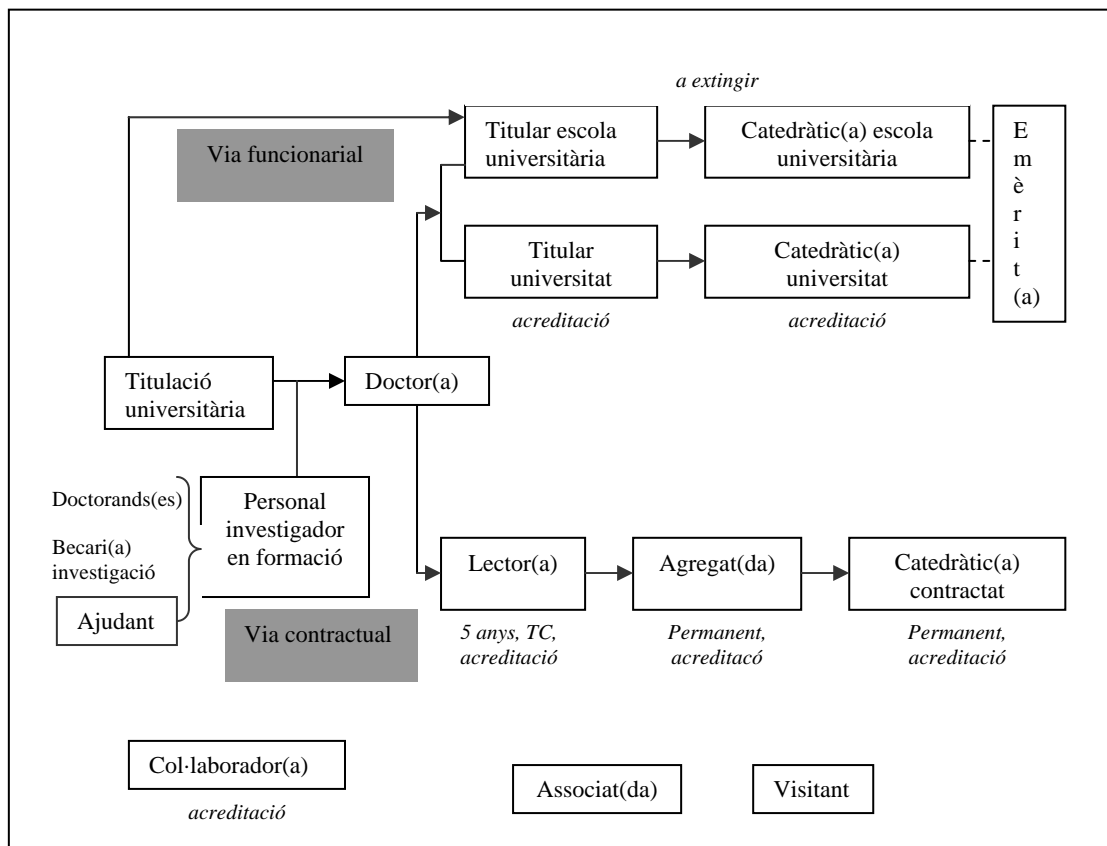


Figura n.5. Carrera del PDI segons la Llei 1/2003, de 19 de febrer, d'Universitats de Catalunya (LLUC).

D'acord a la LRU, la carrera del PDI està inscrita en el cos de funcionaris i funcionàries de l'Estat i resta dividida entre el PDI que treballa a les facultats i el que ho fa a les escoles universitàries. A partir de la LOU, en paral·lel a dita carrera funcional, apareix la via contractual i a més s'introdueix un sistema d'habilitació i acreditació. Les habilitacions queden suprimides i canviades per acreditacions a partir de la LOMLOU. Dites lleis són d'abast nacional. A nivell de Comunitats Autònomes, en el cas de Catalunya, apareix la LLUC que si bé denomina de manera diferent les places en el cas de la via contractual, segueix les pautes de la legislació nacional.

Un cop traçada la panoràmica general de la carrera del PDI, en els següents apartats s'aprofundeix en els següents temes:

- (a) personal investigador en formació
- (b) personal investigador i
- (c) personal docent i investigador.

2.1 El personal investigador en formació

Es considera que el personal investigador en formació és el conjunt d'estudiants que havent-se graduat a la universitat, cursen estudis de doctorat. Es tractaria d'investigadors i investigadores en primera fase; és a dir, amb una experiència en recerca menor de quatre anys (equivalent a temps complert) on queda inclòs el període formatiu per a l'obtenció del títol de doctor o doctora (Carta Europea de l'Investigador, 2005).

La formació doctoral, segons la Carnegie Foundation (Golde i Walker, 2006), té com a finalitat general educar i preparar a les persones a qui es confiarà el rigor, la qualitat i la integritat en una àrea de coneixement determinada. Aquesta persona, en el sentit més ampli de la paraula, és una erudita; algú que genera nou coneixement de manera creativa i que conserva les idees valuoses i útils de la disciplina de manera responsable tot escrivint-les, ensenyant-les i aplicant-les.

En la mateixa línia, l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU Catalunya, 2008) concep el títol de doctor o doctora com un títol de recerca la finalitat del qual és la preparació del futur personal investigador i acadèmic i que capacita els doctors i les doctores per a desenvolupar-se de manera autònoma en els seus respectius àmbits de coneixement.

En tant que la fase anterior a l'obtenció del títol de doctor o doctora es considera una etapa formativa i l'obtenció del títol seria l'inici de la carrera investigadora, no s'han tingut en consideració en la present recerca les figures contractuals o funcionaries les quals ofereixen l'oportunitat de dur a terme els estudis de doctorat així com les figures per a les quals no és requisit estar en possessió del títol de doctor(a). Tot i això, aquest apartat versa sobre l'etapa formativa –especialment des del punt de vista de gènere– perquè aquesta pot condicionar el desenvolupament de la futura carrera.

2.1.1 La formació predoctoral en xifres

En aquest apartat es presenten xifres relacionades amb el personal investigador en formació des de la perspectiva de gènere.

Com apuntava l'estudi dirigit per Pérez Sedeño (2003) al llarg del segle XX s'han aconseguit grans fites quant a la presència de dones a la universitat, essent el curs 1990-1991 quan el percentatge de dones estudiants supera per primera vegada al d'homes, amb un 51%. Tot i que aquesta afirmació és certa en nombres absoluts, cal analitzar-la amb major detall, doncs el creixement en el nombre de les estudiants no ha estat igual en totes les àrees de coneixement ni tampoc s'ha donat en tots els nivells de la carrera acadèmica i investigadora.

Quant a matriculació, les àrees de coneixement més feminitzades són Ciències de la Salut (75.6%), Ciències Socials i Jurídiques (63.4%), Humanitats (63%) i Ciències Experimentals (58.9%) i la que compta amb menor presència d'estudiants dones són les Ensenyances Tècniques (27.6%) (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007).

Si es para atenció a les graduacions de primer i segon cicle, val a dir que el 60.9% dels títols són obtinguts per noies, dels quals el 77.7% correspon a Ciències de la Salut

seguit de Ciències Socials i Jurídiques (69%), Humanitats i Ciències Experimentals (67.8 i 67.7%, respectivament). Tornen a ser els estudis relacionats amb Ensenyances Tècniques on una menor proporció de dones es graduen (30.3%) (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2008).

Si les estudiants suposen un percentatge tan elevat en matriculació i obtenció de títols de primer i segon cicle, seria d'esperar una correlació positiva en la continuïtat dels estudis; és a dir, en els programes de doctorat. Segons el Ministerio de Ciencia e Innovación (op. cit.) això no sembla succeir, doncs les dones suposen el 51.8% de les persones matriculades a estudis de doctorat.

En la mateixa línia, un estudi de l'Agència per a la Qualitat de Catalunya (AQU, 2008d) conclou que la relació entre el percentatge de graduats i graduades i el de doctors i doctores presenta dos canvis interessants. El primer és que la distribució de doctors i doctores per àmbit disciplinar és força diferent a la de graduats i graduades. Si bé el major percentatge de títols de grau recau en les àrees de Ciències Socials (45%) i Ciències de la Salut (10.5%), l'àrea on s'obté en major percentatge el títol de doctor(a) és a Ciències Experimentals (32% -àrea on només s'obté el 8% dels títols de grau).

El segon canvi es dóna en la distribució per gènere i és que, com s'ha comentat anteriorment, les dones no estan presents en els estudis de tercer cicle en la proporció que seria d'esperar donada la seva presència en les etapes anteriors i el percentatge d'obtenció de títols de primer i segon cicle (AQU Catalunya, 2008: 10).

Un altre estudi, en aquest cas dirigit per Mora (2008), para atenció a la segregació espacial del personal becari segons àrea de coneixement. Els resultats són els que apareixen a la taula n. 1.

Àrea	Dones	Homes	Total	% Dones	Aportació sexisme
Ciències Salut	67	28	95	70.5	68.4
Ciències Experimentals i Tecnològiques	194	236	430	45.1	-73.7
Ciències Humanes	59	35	94	62.8	42.1
Ciències Socials	121	114	235	51.5	12.3
Centres de recerca i altres	86	57	143	60.1	50.9
Total general	527	470	997	52.9	100

Taula n. 1. La segregació espacial del personal becari segons àrees de coneixement (Mora, 2007: 71).

Aquest índex es calcula amb la fórmula índex d'aportació al sexisme:

$$\text{Índex aportació sexisme} = ((d-h)/(D-H))*100$$

On:

d: becàries d'un cert departament, àrea, etc.

h: becaris d'un cert departament, àrea, etc.

D: total de becàries a la universitat

H: total de becaris a la universitat

Quant als resultats, un percentatge positiu significa que hi ha més dones que homes i un de negatiu, el contrari, que predominen els homes.

Segons això, l'àrea de Ciències de la Salut seria eminentment femenina quant a personal investigador en formació, seguit dels centres de recerca i altres institucions, les Ciències Humanes i finalment les Ciències Socials. L'àrea de coneixement més masculinitzada és Ciències Experimentals i Tecnològiques. Aquests resultats constaten, de nou, el que s'ha comentat anteriorment.

Totes les xifres presentades són especialment significatives perquè els estudis que condueixen al grau de doctor o doctora són el primer esglaió de la carrera investigadora i en aquest precís moment comença a vislumbrar-se una important pèrdua de capital humà femení –més acusada en certes àrees de coneixement que en d'altres- que anirà incrementant-se al llarg de tota la carrera professional, tal com es veurà posteriorment. Cal assenyalar, però, que aquestes xifres no són úniques d'Espanya o del sistema universitari català sinó que també estan presents a nivell europeu i internacional tal com es presenta a l'informe *She figures 2009* (Comissió Europea, 2010).

Parant atenció al personal investigador en formació que ha obtingut algun tipus de beca per a desenvolupar els seus estudis, es pot afirmar que la concessió de les beques de Formació del Personal Investigador (FPI) i les de Formació del Personal Universitari (FPU), ambdues incloses dins el Plan Nacional de I+D+I per a l'any 2007 va ser la següent:

- (a) concessió de 917 beques FPI: de les quals 646 corresponen a projectes duts a terme a universitats i 167 van ser projectes desenvolupats a territori català i
- (b) 946 beques FPU, totes corresponents a projectes universitaris i de les quals 163 van ser atorgades a projectes desenvolupats a Catalunya.

Les dones van sol·licitar el 56% de les beques FPI, van obtenir el 53.9% de les beques concedides i el 49.5% va desenvolupar el seu projecte a una universitat dins el territori espanyol (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2008).

Per obtenir una informació més detallada referent a la convocatòria de beques de formació del personal investigador, tals com les beques FPI, FPU, FI o PIF-UAB, consultar annex n. 1. En ell s'explica qui és l'entitat convocant, la seva finalitat, el nombre de places ofertades, els criteris de sol·licitud de les mateixes, la dotació econòmica o com contempen la variable gènere.

Pel que fa a la UAB, les beques pel Personal Investigador en Formació (PIF) atorgades per la pròpia universitat segons la seva resolució de la convocatòria a l'any 2007 mostra la següent distribució:

	Persones titulades 1r i 2n cicle	Persones matriculades 3r cicle	Persones sol·liciten beca	Persones que se'ls ha adjudicat la beca
Dones	69.1	61.8	49.6	43.2
Homes	30.9	38.2	50.4	56.8

Taula n. 2. Distribució de posicions en la trajectòria acadèmica del PIF. Setembre 2007 (Mora, 2007: 12).

A l'anterior taula es demostra, novament, que no hi ha una correlació entre el gènere de les persones que es graduen a l'acabar els estudis de primer i segon cicle i els que continuen a tercer cicle i més concretament, entre qui sol·licita una beca i qui l'obté. Les estudiants que continuen estudis de tercer cicle no sol·liciten beca en la mesura que s'esperaria segons el seu pes en el conjunt de graduats i graduades de segon cicle i l'índex de matriculació en els estudis doctorals.

La disminució de la presència de dones a la universitat comença just en aquest moment: al no matricular-se a estudis de tercer cicle i més específicament, amb el fet de no sol·licitar o obtenir beques.

Per acabar, citar l'estudi de Villaroya et al. (2008) en què es para atenció, entre d'altres coses, a la correlació entre el sexe de la persona que estudia doctorat i qui dirigeix la tesi així com la constitució del tribunal de defensa de la recerca duta a terme.

Prenent una mostra de 1054 tesis d'entre les 86390 que es van llegir a les universitats espanyoles durant el període 1990-2004 s'elabora una base de dades que recull el sexe de la persona doctoranda i el de la persona o les persones que dirigeix(en) la tesi així com de qui presideix el tribunal d'avaluació i els seus membres.

Pel que fa a qui dirigeix la tesi, les possibilitats són tres: director, directora o una codirecció (a les codireccions de doctor i doctora se les anomena mixtes i no van aparèixer fins el 1998). En funció d'aquest criteri s'observa una clara primacia quant a director de tesi: el 78.2% de les tesis són dirigides per un professor, el 13.9% per una professora i només el 8% són mixtes.

S'evidencia que el col·lectiu de doctors és predominantment masculí, així com també ho és el de directors de tesi, apareixent una relació estadísticament significativa entre el sexe de qui investiga i qui el tutoritza, de manera que els estudiants escullen directors i les estudiants directores o codireccions mixtes.

Pel que fa al gènere del president i els membres del tribunal, l'estudi conclou que pràcticament la totalitat de presidents són homes (99%) sense diferències al llarg dels quinze anys. Quant a la resta de membres, es calculen 4187 persones formant part dels tribunals de les tesis llegides dels quals el 76.62% són homes i el 23.38% dones. El nombre de dones present en el tribunal és significativament major quan la doctoranda també és dona i/o quan també ho és qui dirigeix la tesi.

2.1.2 Les investigadores en formació

Quines raons condueixen les estudiants a seguir estudis de doctorat? Quins dubtes se'ls presenten i amb quins suports compten? Obtenir una beca un factor clau? En què consisteix la feina de becària? Fan estades a l'estranger les estudiants de doctorat? Quines són les seves expectatives de futur professional? Diversos estudis tant nacionals com internacionals han donat resposta a aquestes preguntes. A continuació es recullen els principals resultats.

Elg i Jonnergard (2003) defineixen tres estratègies per les quals les estudiants decidirien cursar estudis de doctorat:

- (a) estratègia de la conformitat: es tractaria de doctorandes a qui algun membre de la comunitat acadèmica i investigadora els va oferir l'oportunitat de treballar al departament, un grup de recerca, etc. Aquestes estudiants consideren que la seva selecció va ser una oportunitat inesperada ja que en cap moment va formar part d'una estratègia de carrera professional conscient. Dita oportunitat normalment inclou la dotació d'una plaça –com a becària o contractada en alguna modalitat de personal docent a temps parcial no permanent- i l'atorgament d'un sou mensual; dues variables que valoren altament. Els deures envers el departament tenen prioritat màxima per aquestes estudiants però amb el temps, el seu èmfasi es centra en acabar la recerca doctoral.

Sovint el supervisor o supervisora té un elevat grau de poder dins el departament, cosa que les afavoreix i els ofereix visibilitat i la possibilitat de tenir accés a certes xarxes informals.

A vegades es tracta de professores que treballen al departament i que prenen la decisió tardana de fer el doctorat o que la pròpia organització les empenya a fer-ho.

Per exemple, la majoria de professores entrevistades per Pérez Sedeño (2003) manifesten que van cursar els estudis de doctorat de manera casual, no com una decisió que s'havia considerat al llarg dels estudis de llicenciatura ni tampoc era una opció que la institució afavorís o estimulés. Casualitat que generalment està condicionada per algun professor o professora que a la llum de l'interès de l'estudiant o els resultats acadèmics en la seva assignatura, les anima a col·laborar en alguna recerca, convertint-se d'aquesta manera en el seu mentor o mentora

- (b) estratègia de cerca d'oportunitats: estudiants que des de bon inici tenen la voluntat de seguir estudis de doctorat i que per aquest motiu cerquen activament fonts de finançament que li ho permetin. Un cop obtingut el finançament, la seva dedicació a la recerca doctoral és plena.

Sovint compten amb una persona que les supervisa que també està orientada a la investigació i això els permet tenir accés a les seves xarxes, a la vegada que en construeixen la pròpia.

Es tracta d'estudiants que intenten fer-se visibles i ser acceptades en el departament però que es beneficien de recursos externs, per la qual cosa les seves xarxes internes poden veure's debilitades en tant que sovint obliden els seus deures envers la institució i es centren quasi exclusivament en la seva tesi i

- (c) estratègia d'elusió: es tracta d'estudiants que tenen la intenció d'obtenir el títol de doctora però que compten amb situacions personals que els dificulten una dedicació a temps complert.

Aquest col·lectiu sol ser poc nombrós i es caracteritza per no cercar activament cap afiliació perquè pensen que això els requeriria molta dedicació i per tant els retardaria la seva fita: acabar la tesi doctoral. Acostumen a comptar amb supervisors o supervisores altament orientats a la recerca i amb poc interès per la docència o les tasques de gestió.

Els punts forts d'aquestes estudiants són l'habilitat per aconseguir fonts de finançament extern i tenir accés a llocs externs de recerca. Això els permet ser independents del departament. Al mateix temps, les beques els donen legitimitat com estudiants de doctorat i una certa base per sol·licitar serveis al departament com un despatx propi.

L'estratègia que segueixen unes o altres estudiants per obtenir el títol de doctora sembla explicar les facilitats o dificultats que troben *a posteriori* per obtenir una plaça com a personal docent i investigador en el departament.

Algunes estudiants creen xarxes que els donen suport i guia però amb lligams dèbils amb les xarxes més influents de l'organització i els seus membres més poderosos –que en la majoria de casos són homes. Així doncs, segons la recerca citada, l'estratègia de la conformitat és la més efectiva per obtenir una plaça com a personal docent i investigador al departament, doncs totes les estudiants que van presentar aquesta estratègia van obtenir una plaça. Les altres estratègies compten amb un baix lligam i un dèbil suport a llarg termini; quan les estudiants es mostren independents de la institució, centrant-se en la seva recerca des de l'inici o posposant la funció docent o de gestió, redueixen les seves oportunitats significativament. Semblaria que no se les té en consideració quan es planifica la contractació de personal.

Segons Cruz-Castro et al. (2006: 20) el 31.1% de les professores d'universitat i les investigadores del CSIC van cursar estudis de doctorat per tal d'iniciar la seva carrera acadèmica. D'altres, van cursar-los perquè volien provar la investigació (25.4%) o perquè volien completar la seva formació universitària (22%). En menor mesura, les estudiants de doctorat han accedit als estudis per continuar la seva carrera acadèmica (16.4%), perquè estaven a l'atur (1.7%) o per influència de l'entorn (1.1%). Sota la categoria "altres motius" contesta el 2.3% de les professores enquestades, tot i que no es van especificar quins eren els altres motius.

Pel que fa a àrees de coneixement (op. cit.: 19), la majoria de professores i investigadores de Ciències Socials vol iniciar una carrera acadèmica o investigadora; el fet de provar què és la recerca, en què consisteix fer d'investigadora... és l'opció més valorada a les àrees científiques i la menys present a Humanitats on es sembla valorar en major mesura el fet de completar la formació universitària –val a dir que també és en aquesta àrea on es troba el major percentatge de personal que ja havia iniciat la carrera investigadora amb anterioritat a l'obtenció del títol de doctora.

Però la decisió de seguir estudis de tercer cicle no està exempta de dubtes –especialment en el cas de les estudiants- que cal gestionar (Mora, 2008). Bàsicament, les estudiants parlen de la incertesa de cara al futur un cop s'acabi la beca o hagin acabat la tesi, la voluntat d'acceptar un salari determinat o l'impacte que suposa optar per seguir estudiant enlloc de cercar una feina i inserir-se en el mercat laboral. Algunes estudiants van comentar "*s'havia d'intentar*" o "*el doctorat era una feina a quatre anys*".

Un cop han pres la decisió, manifesten que es senten recolzades per les persones del seu entorn, i més concretament, per la família, les amistats i l'entorn universitari –en diferent ordre segons el cas. Citen el recolzament rebut per part del director o directora de tesi, la persona responsable del grup de recerca així com per part de la resta de companys i companyes. Sovint manifesten l'existència d'un vincle previ amb el grup de recerca, la unitat o el departament mentre estudiaven la llicenciatura. Leontowitsch i Vazquez-Cupeiro (2003: 51) fan evident que moltes vegades l'èxit de la carrera acadèmica de les professores s'inicia amb l'obtenció d'una beca predoctoral perquè durant els darrers anys de la carrera mostraven interès per la recerca, perquè havien

pogut fer alguna col·laboració, etc. i posteriorment obtenien una beca per continuar els seus estudis i seguien totes les passes per tenir una plaça.

Pel que fa a les beques, tal sembla que l'obtenció d'una beca és un factor clau per a obtenir el títol de doctora així com per a seguir posteriorment la carrera acadèmica i/o investigadora. En aquest sentit, la preocupació s'esdevé, bàsicament, pel fet que les estudiants no inicien estudis de doctorat o no sol·liciten beques de formació predoctoral en la proporció en què seria d'esperar segons el percentatge de graduades; és a dir, des de l'inici, les dones comencen la carrera professional en desigualtat d'oportunitats. Sembla que es podria parlar de certs filtres que apareixen en diversos moments de la formació com a personal investigador:

- (a) en primer lloc, existeix un filtre entre aquelles persones recentment titulades que contemplen la possibilitat d'iniciar la carrera acadèmica o iniciar-se en la recerca i aquelles que no
- (b) en segon lloc, un filtre entre aquelles persones que sol·liciten beques i aquelles que efectivament inicien la carrera investigadora perquè han obtingut la beca
- (c) en tercer lloc, un filtre segregatiu que situa el personal becari en un tipus de beca que facilita la carrera acadèmica (les beques predoctorals de formació del personal investigador, que tenen per objectiu oferir a la persona becada els béns necessaris per elaborar la tesi doctoral; és a dir, per iniciar una carrera acadèmica i/o investigadora) i les beques que ho faciliten en menor mesura (les beques de suport a la recerca, que tenen per objectiu prestar un servei a un grup, unitat, etc. en el desenvolupament d'una recerca i on es satisfan les demandes i les necessitats d'altres, no pas les de la pròpia persona becada). Les dones obtenen un percentatge major de beques de la segona tipologia i
- (d) en quart lloc, existeix un filtre entre aquelles persones becàries que aconsegueixen establir-se a la universitat a llarg termini, i les que no.

Segons els filtres que les estudiants es posarien i l'estratègia per a seguir estudis de doctorat, les seves possibilitats d'èxit seran majors o menors.

Mora (2008: 55) para atenció a la justificació de les estudiants quan expliquen per què creuen que els va ser concedida una beca predoctoral. Tot i que normalment existeix un barem oficial per a concedir beques, les becàries ho justifiquen dient que el seu director –en menor mesura la seva directora- volia que fos ella qui guanyés, pensava que ella era la millor candidata; és a dir, mencionen els mèrits propis en funció de la valoració que en fan els altres. En el cas de professores amb plaça estable que en el seu moment van gaudir d'una beca, consideren que van obtenir-la perquè tenien un bon expedient. En aquest cas, manifesten una tendència a creure que la comunitat científica es governa a sí mateixa mitjançant criteris meritocràtics.

Un altre punt interessant és la valoració que fan les estudiants respecte la seva feina com a becàries (op. cit.). Les becàries afirmen que el seu treball quotidià consisteix bàsicament en investigar tant en la tesi com participant en projectes, col·laborant en grups, assistint a congressos... A vegades les becàries es queixen en tant que la seva tesi no tenia relació amb el grup en què investigaven o perquè havien de dedicar moltes hores a la gestió, com ara l'organització de congressos.

Tot i la principal dedicació a la recerca, la majoria estan involucrades en activitats de suport a la docència com poden ser les classes de pràctiques, algunes substitucions, vigilar exàmens... Aquesta dedicació és valorada de manera contradictòria: si bé d'una banda es veu com una resta de temps de dedicació a la recerca o com quelcom que no queda reflectit en el currículum (per exemple les classes de substitució puntuals), d'altra banda pot resultar molt positiva perquè suposa comptar amb experiència docent de cara a formar part del personal docent i investigador universitari o perquè sovint desenvolupant una activitat és com se li agafa el gust. En cas de que les becàries manifestin queixes sobre la docència realitzada, sovint fan referència a les substitucions que s'avisen a última hora o l'haver de canviar d'assignatures cada semestre i curs.

Quant a l'elecció del director o directora de tesi, apareix una gran diversitat de situacions. A vegades la pròpia convocatòria de la tesi en delimita el tema i/o qui en serà la persona directora; altres vegades s'opta per persones amb qui s'havia creat una relació prèvia quan eren estudiants de grau i que havia establert bases per a futures sol·licituds de beques; en altres ocasions una part contacta amb l'altra per realitzar una oferta o una demanda; o també pot ser que l'assignació del director o directora depengui de la política interna d'un grup determinat de recerca.

Normalment les becàries es mostren satisfetes amb la seva feina en tant que es poden dedicar a investigar, els agrada el tema sobre el que estudien, estan vinculades a l'acadèmia, poden impartir classes, etc. però sovint allò que més les motiva és una satisfacció intrínseca pel treball realitzat: comptar amb llibertat, poder aplicar tècniques, poder relacionar coneixements de diferents àrees...

També comenten com a positives les condicions laborals que ofereix la universitat: tenir un horari flexible que facilita altres facetes de la vida; poder combinar la recerca amb altres tasques –en concret, la docència; poder demanar beques per assistir a congressos, fer estades a l'estranger... així com les competències que es deriven del desenvolupament de la seva feina: creativitat, solucionar problemes, parlar en públic, cerques bibliogràfiques...

Com a part negativa mencionen la part contrària de tot allò que consideraven positiu. Per exemple, afirmen que la flexibilitat horària comporta que la jornada laboral sigui indeterminada o també expliquen que participar en diverses tasques en paral·lel comporta dispersió, dificulta concentrar-se en allò que és realment important, poden veure's involucrades en tasques que no requereixen de la seva formació, a vegades els manquen coneixements previs per assentar els seus avenços, etc.

Les que han desenvolupat la seva carrera universitària i en el seu temps d'estudiants van gaudir d'una beca, afirmen que l'etapa de becària va ser molt positiva com a període d'aprenentatge i conceben la beca com un requisit per tal d'obtenir la plaça actual.

Pel que fa a les estades a l'estranger predoctorals, fa uns anys no eren obligatòries per a la promoció, però sempre han estat considerades un mèrit. Per a les becàries que són mare, el fet d'anar a l'estranger acostuma a suposar una dificultat afegida a la seva carrera i ho intenten compensar participant en d'altres activitats. En el cas de les dones que la seva parella també es dedica a la carrera acadèmica i investigadora, es plantegen la possibilitat d'emprendre una etapa professional fora del país per als dos (Pérez Sedeño, 2003: 131). Les decisions semblen ser més senzilles en el cas de dones que no

compten amb persones dependents al seu càrrec o les que compten amb molt suport familiar.

Finalment es poden comentar les expectatives de futur professional que tenen les becàries i si recomanen seguir estudis de doctorat o no.

Les estudiants semblen no mostrar desig per realitzar una estada postdoctoral a l'estranger, la qual cosa suposa un pas intermedi per a aconseguir l'objectiu final: l'estabilitat professional a la universitat. Algunes estudiants en fan al·lusió però en realitat no forma part dels seus objectius prioritaris, ho conceben com una aposta insegura i en realitat no saben què fer.

Sovint tenen plans fora de l'acadèmia i mostren poc interès per seguir la carrera acadèmica i investigadora. Ho justifiquen enumerant les dificultats per obtenir una plaça, la manca d'oportunitats, els grans obstacles que haurien de salvar... sobretot hi ha dos variables fonamentals que influeixen en el seu baix desig de continuar: (a) incertesa respecte la possibilitat de continuïtat i estabilització, és una aposta per quelcom incert però que demanda un cost elevat i (b) percepció de l'escassetat de possibilitats d'èxit.

Es pot dir que allò que expliquen les dones de la UAB respecte les oportunitats per obtenir una plaça mostra que les dones senten la universitat com un món hostil per a elles (Mora, 2008: 66).

Tot i que les estudiants lluiten i no renuncien a obtenir una plaça, coneixen les dificultats i en són molt conscients. Un tret femení és redefinir els objectius, les pròpies preferències, en funció del context. Per tant, la incertesa del fracàs previsible que senten fa que "rebaixin" les seves expectatives mitjançant mecanismes de preferència adaptativa i és així com comencen a pensar en impartir docència a secundària, investigar en una empresa, etc. i deixar de banda la universitat com a lloc de treball.

Quan pensen sobre expectatives professionals al finalitzar la beca acostumen a dibuixar un futur fora de la universitat i es plantegen dificultats de trobar feina, qüestionant-se fins a quin punt el títol de doctora els serà útil per trobar feina.

Amb tot, a l'hora d'aconsellar seguir estudis de doctorat, afirmen que explicarien molt clar l'esforç que s'hi ha de dedicar i que no aconsellen demanar una beca per fer aquests estudis si no tenen una motivació molt clara o si pensen anar a treballar a una empresa... idea contradictòria amb els resultats de l'estudi sobre inserció professional d'AQU Catalunya (2008).

2.2 El personal investigador

Aquest capítol fa referència al personal que segueix la carrera de recerca pròpiament dita o el personal investigador experimentat tal com es defineix a la Carta Europea de l'Investigador (2005). Es tracta d'investigadors i investigadores que compten amb, almenys, quatre anys d'experiència des de que van obtenir el títol de doctor o doctora; és a dir, engloba el període postdoctoral –com a etapa transitòria que proporciona oportunitats professionals addicionals als doctors i doctores per tal de desenvolupar la seva carrera professional- i els successius nivells de la carrera investigadora (figures n. 4 i n. 5).

Un dels problemes associats freqüentment amb aquest col·lectiu fa referència a la manca, o la mala definició, de polítiques de recursos humans que defineixen la carrera d'investigació.

2.2.1 Les polítiques de recursos humans en relació al personal investigador

En els darrers anys ha cobrat especial importància tot allò relacionat amb la mobilitat del personal investigador com a factor fonamental per dur a bon port els objectius que Europa s'ha fixat amb la creació de l'EER. Si es vol que Europa sigui l'economia més dinàmica i competitiva del món, cal augmentar el pressupost destinat a R+D+i d'una banda, però també cal incrementar el nombre de recursos humans dedicats a investigació. Per a això s'han dissenyat quatre plans d'acció:

- (a) sistema educatiu: cal augmentar la seva qualitat, aconseguir que ciència i tecnologia siguin més atractives per als i les joves i harmonitzar el sistema d'educació superior en tres nivells (grau-master-doctorat) per a tota Europa
- (b) sistema d'investigació: estimular els països a invertir un major percentatge del seu PIB en aquest capítol, millorar la transferència de coneixement a través de la cooperació...
- (c) mercat laboral: sobretot en l'àmbit de la investigació tot fomentant el treball dels doctors i les doctores a través d'una millora de la carrera de recerca i
- (d) polítiques d'immigració i emigració: el més important és millorar l'atractiu europeu per als i les estudiants de doctorat així com la mobilitat, especialment, dins Europa.

De fet, la mobilitat del personal investigador està relacionada amb l'intercanvi d'idees; la transferència de coneixement; l'avenç científic; el progrés tecnològic; la difusió de nou coneixement o metodologies de treball; la creació o manteniment de xarxes socials i professionals; la visibilitat de la persona i la institució, etc. En definitiva, la mobilitat és un factor clau per formar capital humà en investigació, assegurar l'excel·lència científica i garantir que els centres de recerca siguin més competitius. Es pot afirmar, per tant, que els beneficis de la mobilitat recauen en la persona en qüestió, però també en el sistema de ciència i tecnologia i les institucions de recerca.

Pel que fa a beneficis per a la persona, es podria parlar d'una vessant professional i una vessant personal.

A nivell professional, cada vegada més el propi sistema de ciència i tecnologia converteix la mobilitat en un requisit indispensable per accedir a una posició estable dins la carrera investigadora (també dins la carrera docent i investigadora com es veurà en un altre apartat) sovint a nivell postdoctoral. A la pressió institucional que promou la realització d'estades internacionals per consolidar carreres professionals, s'uneix el desig de la persona de tenir un CV més competitiu i una formació més sòlida –sobretot, en el cas de les persones que es troben a l'inici de la seva carrera.

En aquest cas, la mobilitat comporta tenir coneixements més específics sobre la pròpia àrea de coneixement o línia d'investigació, certes metodologies de treball, tècniques d'investigació, establir xarxes professionals que afavoreixin l'avenç professional i fomentin la col·laboració científica, etc. la qual cosa suposa una avantatge competitiva respecte altres candidats i candidates i per tant, situa a la persona en una posició més competitiva.

A nivell personal, un estudi de González Ramos (2009b) conclou que les persones que han fet una estada manifesten sentir-se més segures d'elles mateixes, haver après un nou idioma, tenir una mentalitat més oberta proporcionada pel fet de conviure amb persones de cultures diferents... encara que com a part negativa, assenyalarien un endarreriment en certs episodis vitals com pot ser formar una família.

Quant als motius que els van motivar a realitzar una estada a l'estranger (op. cit.), el personal investigador dona motius ben diversos, essent els més comuns la voluntat de millorar la formació i incrementar els mèrits en el CV.

Factors com una percepció negativa a l'hora d'obtenir una plaça estable o les dificultats que es trobaran en el camí per aconseguir-ho, el baix salari de qui es dedica a la recerca en el nostre país, la manca d'oferta laboral, la poca claredat en el traç d'una carrera d'investigació (malgrat els esforços que s'han realitzat en els darrers anys), l'estructura jeràrquica de la ciència a Espanya o l'endogàmia serien factors que condicionarien les estades a l'estranger per un temps més o menys prolongat.

Pel que fa a l'endogàmia, Ortín (2006) posa èmfasi en el fet que Espanya, tot i ser una de les primeres economies mundials, no té cap universitat dins el ranking de les 100 millors universitats del món. Segons l'autor, les universitats que tenen més prestigi (Princeton, Berkeley, Stanford, Cambridge, Harvard...) dediquen molts esforços a atraure el millor personal investigador d'arreu i retenir-lo i és precisament això el que fa que tinguin tant prestigi. A més, tenen la voluntat de seguir sent les millors i per tant, lluiten per atraure a més i millors professionals tot oferint-los bones condicions de vida i laborals, recursos per a que desenvolupin el seu potencial, etc. En canvi, l'autor critica Espanya argumentant que no posa atenció en aquestes variables. Sembla que Espanya no s'adona que l'excel·lència universitària és directament proporcional a la qualitat científica del personal que hi treballa i que cal fer quelcom per atraure i retenir aquest personal. L'autor continua afirmant que el model tradicional per obtenir una plaça estable en aquest país consisteix en no moure's del departament o laboratori perquè tard o d'hora superaran una oposició que els permetrà obtenir "la seva plaça" considerant-la seva perquè fa molts anys que l'ocupen en condicions precàries. Sembla, però, que les acreditacions estan canviant una mica la situació; tot i això, quan hi ha una plaça si s'ha d'optar per una persona externa o interna, la segona tindria més possibilitats de guanyar-la, malgrat no sigui la més brillant.

Davant aquesta situació, si un investigador o investigadora percep que en un altre país els mètodes de treball són més rigorosos, les condicions contractuals més favorables, els sous més elevats, l'oferta de places laborals és major, el nivell de vida no és massa car, les prestacions socials són satisfactòries, no hi ha barreres lingüístiques, compten amb contactes previs, entre d'altres factors, ajudaria a seleccionar el país de destí a l'hora d'optar per la mobilitat.

A nivell general els motius es podrien classificar en tres tipus: (a) personals; voler aprendre un nou idioma, viatjar, conèixer-se a un mateix...; (b) acadèmics-professionals: per a millorar professionalment, tenir més mèrits al currículum, publicar... i finalment poder obtenir una plaça estable o superar una acreditació; i (c) pragmàtics: persones orientades a la professió que consideren que l'estada a l'estranger els donarà certa avantatge competitiva en el mercat laboral perquè els empleadors consideraran positivament la seva capacitat per fer front a situacions noves i d'altres competències apreses.

Tornant a González Ramos (2009b) semblaria que el motiu de l'estada a l'estranger estaria condicionat per la fase de la carrera investigadora on es trobés la persona i condicionaria la durada de dita estada. Sense dir quina variable és causa o efecte, es poden inferir certes tendències.

El personal investigador més jove, situat en els primers nivells de la carrera investigadora sembla optar per estades temporals a Europa o Estats Units tenint en ment uns objectius concrets (formar-se en una tècnica, fer una recerca, aprofundir en una temàtica, etc.). L'assoliment d'aquests objectius seria el motiu per tornar al país d'origen ja que la seva finalitat és reforçar el seu CV. A l'hora d'escollir el lloc on fer l'estada, pararia menys atenció en el lloc o el projecte a desenvolupar –la qual cosa no fa qui té una idea molt clara de la pròpia trajectòria; en aquest cas la selecció és més rigorosa. Sovint manifesten haver comptat amb el recolzament d'un mentor o mentora a l'hora de prendre la decisió de marxar. En canvi, el personal més experimentat acostuma a planificar detalladament les seves estades, que solen ser curtes, puntuals i successives amb la finalitat de relacionar-se amb col·legues, establir xarxes professionals o d'influència, augmentar les col·laboracions en projectes, publicar, etc. En la majoria dels casos, viatja a l'Amèrica llatina i obeeixen a la seva pròpia iniciativa basant-se en vincles establerts prèviament o escollint un centre pel seu prestigi, entre d'altres factors.

D'altra banda cal parar atenció a les polítiques de potenciació de recursos humans ja que són les que afavoriran o limitaran que es dugui a terme una estada internacional en tant que es centren en facilitar la mobilitat del personal investigador en les diferents etapes de la seva carrera, des de la formació fins la consolidació, posant especial èmfasi en l'etapa pre i postdoctoral perquè en elles és on es concentra el major percentatge de mobilitat.

En el cas d'Espanya, el *Plan Nacional de I+D+I 2008-2011* es divideix en diferents línies instrumentals d'actuació entre les quals hi ha una dedicada als recursos humans. L'objectiu estratègic d'aquesta línia és augmentar en quantitat i qualitat les persones que es dediquen a la R+D+i per tal de satisfer les necessitats de creixement del sistema espanyol, fomentant mecanismes per a la formació de recursos humans i la seva

mobilitat geogràfica, institucional i intersectorial i per a la contractació i incorporació d'investigadors i personal dedicat a ciència i tecnologia. Tot això dóna peu a diversos programes de recursos humans, tal com es pot veure a l'annex n. 2.

De fet, les polítiques d'atracció i retenció de talent poden prendre diverses formes, per exemple, programes o ajudes per finançar una estada, campanyes per atraure personal estranger, campanyes de retorn del personal investigador que treballa a l'estranger, programes de col·laboració per a l'intercanvi de personal altament qualificat, etc.

A Espanya la majoria d'aquests programes corren a càrrec de l'Administració central tot i que Comunitats Autònomes, universitats, centres de recerca, entitats sense ànim de lucre, empreses o fundacions privades també posen a l'abast del personal investigador diversos programes que abasten diferents nivells de la carrera investigadora o destinats per a l'àmbit públic o privat, etc.

Harfi (2006) fa un recull de certes variables que convé que un país tingui en compte a l'hora d'elaborar polítiques que afavoreixin la mobilitat del personal investigador:

- (a) el percentatge d'estudiants que realitzen estudis doctorals a l'estranger ha crescut
- (b) el postdoctorat és la primera fase de la carrera investigadora, per tant, és un focus d'atenció important a l'hora de dissenyar polítiques perquè a vegades és un pas necessari per entrar a la carrera investigadora, a vegades demostra la precarietat laboral del país d'origen del doctor o la doctora, podria ser la primera etapa d'una emigració definitiva, etc.
- (c) caldria esbrinar quin impacte té la mobilitat en el CV, quines són les condicions del mercat laboral en el país d'acollida, en el país de destí, com s'integren els postdoctorats a l'estranger i com es reintegren a la tornada...
- (d) també esbrinar els motius pels que s'escull un país concret, quin és el temps de durada de les estades, quins motius duen al personal investigador a retornar al país d'origen o no fer-ho...
- (e) quines són les fonts de finançament que sustenten els programes de mobilitat i
- (f) quines disciplines científiques o sectors d'activitat generen major percentatge de mobilitat.

Especialment vinculat al tema que s'estudia apareix un altre tema: la coneguda fuga o circulació de cervells.

Al llarg de la història el personal investigador altament qualificat ha anat d'un país a un altre, cosa considerada favorable per la ciència. Va ser, però, al 1963 que la Royal Society introduí el concepte "fuga de cervells" per explicar l'èxode de científics britànics a Estats Units, cosa que estava comprometent l'economia del país. Posteriorment, el terme va passar a ser d'ús comú per descriure les migracions de personal investigador sobretot per part dels països més pobres vers els països més rics.

Actualment, però, en tant que vivim a una economia global on es propicia la lliure circulació de capital, mercaderies i treball, hom s'estima més anomenar aquest fenomen "circulació de cervells".

Brandi (2006) fa un recorregut al llarg de la història respecte la mobilitat en l'àmbit de la investigació. Així, si des de sempre Estats Units havia estat el principal pol d'atracció per al personal investigador, actualment cal parar atenció a Japó en tant que és el segon sistema internacional de ciència i tecnologia segons despesa absoluta de pressupost en R+D+i i segons el nombre de personal en el sector, així com també cal parar atenció a Xina que, junt a Índia, s'han convertit en abastidors mundials de personal altament qualificat (Schapper i Wyckoff, 2006). En aquest entorn, Europa es proposa fer front a Estats Units i Japó com a principal potència mundial en l'àmbit científic.

La teoria de "circulació de cervells" es fonamenta en l'aspiració que els recursos humans més capacitats retornaran al seu país d'origen un cop finalitzi el seu període de formació o investigació al país d'acollida. Com diu la dita "roda el món i torna al born".

En canvi, però, les polítiques de reincorporació no semblen donar els resultats esperats i, finalment, la decisió de retornar depèn de diversos factors entre els quals: la situació de la ciència al propi país; el nivell de desenvolupament de l'àrea de coneixement; les possibilitats de tenir un treball estable al país d'origen; lligams de caire personal, familiar o social tant al país d'origen com al d'acollida; suficients recursos per desenvolupar el potencial adquirit durant la formació a l'estranger, etc. sense deixar de banda obstacles legals.

El no retorn de capital humà significa pèrdua de cervells i denota que el mercat laboral d'un país no té la capacitat d'absorbir el seu personal més qualificat, la qual cosa és greu perquè els recursos invertits en la formació d'una persona es perden i en treuen partit altres països, sovint més rics (al 1972 es comença a anomenar a aquest fenomen "transferència inversa de tecnologia").

En qualsevol cas, Espanya no s'ha de preocupar quant a la "fuga de cervells" perquè el percentatge de personal investigador que emigra no és tan elevat. Sí que cal que es preocupi, no obstant, d'atraure personal altament qualificat estranger. Per a això caldria donar resposta als principals problemes que troben els investigadors i les investigadores per treballar al nostre país, entre els quals: excedència de tràmits burocràtics, la no homogeneïtat entre diversos tràmits dins Europa com tràmits bancaris, l'impost de persones físiques, casar-se, cercar vivenda, traducció de papers oficials i homologació d'estudis, cobertura de serveis sanitaris, etc.

Amb la finalitat de superar aquestes dificultats, i d'altres, s'han ofert certes respostes com la xarxa catalana NODE o la iniciativa europea anomenada Visat Científic. NODE és una xarxa que dóna suport a la mobilitat del personal investigador. La seva finalitat és ajudar a superar les barreres que poden aparèixer tot proporcionant informació i suport per desplaçar-se vers, des de o dins del territori europeu sense considerar la nacionalitat de la persona ni el tipus de programa. Sovint, els problemes guarden relació amb tràmits administratius i, en concret, amb el permís de residència i la reagrupació familiar.

A nivell europeu, el Visat Científic (Directiva 2005/71/CE del Consejo de 12 de octubre de 2005 relativa a un procedimiento específico de admisión de nacionales de terceros países a efectos de investigación científica) té com a finalitat definir les condicions d'admissió en els estats membres de personal investigador de tercers països, per un període superior a tres mesos, amb l'objectiu de dur a terme projectes en el marc de

convenis d'acollida amb organismes d'investigació (art. 1), quedant exclòs el període de personal investigador en formació.

Aunión (2008) denuncia que Espanya segueix sense aplicar el visat científic i assenyala la importància del mateix per tal que el personal investigador que prové de països que no pertanyen a la Unió Europea puguin accelerar i facilitar els tràmits relacionats amb el permís de residència o la reagrupació familiar. A tall d'exemple, l'autor explica que una persona que obté un contracte Ramón y Cajal, amb uns ingressos de 33.250€ bruts anuals, no pot demanar la reagrupació familiar si té parella i un fill o filla perquè el llinar econòmic per a poder residir al país d'acollida amb dos membres de la família directa és de 43.200€ bruts anuals. Per tant, aquesta mesura comporta que la persona investigadora viatgi sola o que els científics o científiques renunciïn a formar una família o posposin aquesta decisió.

Finalment, pel que fa a qüestions de gènere, les polítiques de R+D+i semblen parar atenció a la reincorporació a la carrera científica de les dones que l'han abandonada total o parcialment sigui pel motiu que sigui. De fet, les dones es converteixen en objecte d'estudi recurrent en gran part de les línies estratègiques de la política científica nacional espanyola. Malgrat això, les dones només han estat tangencialment l'objectiu de les polítiques de retenció de recursos humans en ciència i tecnologia a Espanya.

2.2.2 Les investigadores en xifres

A mesura que s'ascendeix de posició en la carrera de recerca, la presència de dones investigadores és menor. La literatura relacionada amb temes de gènere anomena aquest fet *leaky pipeline* usant la metàfora d'una canonada que va perdent aigua de mica en mica per diversos punts; és a dir, al llarg de la carrera investigadora hi ha un descens en el nombre de personal investigador femení degut a que és expulsat o decideix abandonar cosa que suposa una pèrdua de potencial. En aquest apartat es posarà de manifest aquesta situació a partir de xifres.

Un cop obtingut el títol de doctora, el següent pas en la carrera investigadora comença – moltes vegades- amb l'obtenció d'una beca o contracte de recerca postdoctoral.

En el cas d'Espanya, la presència de dones a nivell pre i postdoctoral segons disciplines és la que es recull a la taula n. 3.

Disciplina	% predoctorat	% postdoctorat
Recursos Naturals i Ciències de la Terra	56.6	55.9
Ciències de l'Espai	21.8	28.6
Física i Matemàtiques	24.4	12.5
Ciències Socials	55.8	49.1
Filologia i Filosofia	69.6	38.9
Ciències de la Vida, Medecina i Fisiologia	71.0	58.3
Història i Art	53.5	43.2
Enginyeria Civil i Arquitectura	17.6	36.8
Dret	44.4	72.7
Biologia	58.2	57.6
Química	57.6	41.5
Transports, Telecomunicacions, Enginyeria Electrònica, Informàtica i Automatismes	16.7	13.0
Ciències dels Materials	38.2	48.3
Enginyeria Mecànica, Naval i Aeronàutica. Disseny i Producció Industrial	18.0	16.7
Ciències dels Aliments	59.6	71.4

Taula n. 3. Distribució de la població femenina en les fases de predoctorat i postdoctorat. 2004 (González Ramos, 2009a: 44).

Segons les disciplines que González Ramos (op. cit.) va tenir en compte en el seu estudi, les dones són majoria en vuit d'elles a nivell predoctoral, però només són majoria en cinc a nivell postdoctoral –disciplines que no sempre es corresponen amb les anteriors. Quant a les disciplines on les estudiants no superen el 30% a nivell predoctoral, tampoc ho fan a nivell postdoctoral, sovint mantenint-se en el mateix percentatge o disminuint encara més.

Amb tot, la taula constata una davallada en el percentatge de dones un cop obtingut el títol de doctora, que pot ser més o menys acusada segons la disciplina.

Tal com es recollia a les figures 1-5, la carrera investigadora comença un cop obtingut el títol de doctor o doctora i pot desenvolupar-se de diferents maneres, entre les quals la participació en Programes de Potenciació de Recursos Humans. Per a efectes d'estudi d'aquest apartat s'han seleccionat les beques postdoctorals Fulbright i els programes Beatriu de Pinós, Juan de la Cierva, Ramon y Cajal, i3, la Institució Catalana de Recerca i Estudis Avançats (ICREA) i la carrera investigadora del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) –es pot consultar les bases d'alguns d'aquests programes a l'annex n. 2.

Pel que fa a les beques postdoctorals Fulbright, la seva finalitat és realitzar una estada de recerca d'un any a una universitat o centre d'investigació especialitzat d'Estats Units. Es podria dir que la resolució de beques a 2007 va ser paritària perquè de sis beques atorgades, tres van ser per a dones i tres per a homes (AGAUR, 2009).

El programa Beatriu de Pinós abasta tota l'etapa postdoctoral i pretén facilitar la integració del personal investigador en diferents tipus d'entitats segons dues modalitats. La modalitat A està adreçada a ampliar formació a l'estranger durant dos anys. A la convocatòria de 2008 es van ofertar 50 places. La modalitat B recull ajudes per a entitats i projectes de R+D+i en els quals es fomenti la contractació de personal investigador en el sector públic, siguin universitats, centres d'investigació o organismes de l'administració pública. La seva durada també és de dos anys i per al 2008 es van

oferir 40 places (AGAUR, 2009). El nombre de sol·licituds i concessió de projectes segons sexe és el que es recull a la taula n. 4.

	2009				2010			
	Modalitat A		Modalitat B		Modalitat A		Modalitat B	
	Sol·licituds	Concessió	Sol·licituds	Concessió	Sol·licituds	Concessió	Sol·licituds	Concessió
Dones	135	46%	157	40%	209	48%	144	44.44%
Homes	122	54%	163	60%	219	52%	150	55.56%
Total	257	100%	320	100%	428	100%	294	100%

Taula n. 4. Sol·licitud i concessió beques Beatriu de Pinós. Modalitats A i B. 2008 i 2010 (AGAUR, 2009 i 2011).

D'aquesta taula es desprèn un menor percentatge d'èxit en l'obtenció de beques per part de les investigadores, malgrat que en certes ocasions són elles les qui les demana en major mesura, però que ha augmentat lleugerament en els darrers anys.

Quant als programes de potenciació de Recursos Humans del MEC, el programa Juan de la Cierva comença a ofertar-se a 2004 i junt al programa Ramon y Cajal ofereixen l'oportunitat al col·lectiu investigador d'establir una carrera investigadora de manera que puguin desenvolupar la seva activitat científica i posteriorment inserir-se al sistema nacional de R+D+i.

En el cas de Juan de la Cierva es tracta d'un programa adreçat a contractar doctors i doctores que hagin obtingut el títol recentment així com també donar l'oportunitat de retornar al personal investigador que hagi superat una etapa postdoctoral a l'estranger amb l'objectiu que s'incorporin a un equip d'investigació per a una millor capacitat.

Per al 2007 (SISE, 2009) els centres d'investigació van presentar 1095 sol·licituds per a aquest programa (front a les més de 1150 demandades a 2005 i 2006). D'aquestes sol·licituds, el 55% correspon a universitats i el 27.1% a Organismes Públics d'Investigació (OPIs). Finalment, a la resolució de la convocatòria es van signar 312 contractes, la majoria dels quals són adjudicats entre Catalunya i Madrid (31.7% i 28.8%, respectivament). Quant a àrees de coneixement, Ciències de la Vida és l'àrea on es troben més investigadors i investigadores Juan de la Cierva, seguit de Ciències Bàsiques, Enginyeria i Tecnologia i finalment, Ciències Socials i Humanitats.

El programa Ramon y Cajal suposa un pas clau per a incorporar personal investigador altament qualificat al sistema de R+D+i espanyol. En el cas de la convocatòria de 2007, 948 institucions de recerca (de les quals el 62.4% universitats i el 10.23% OPIs) van ofertar places, nombre inferior al dels dos anys anteriors (superior a 1100 en ambdós casos) possiblement perquè es va demanar als centres que quan presentessin una sol·licitud havien d'acompanyar-la d'un pla d'estabilització del personal. Finalment el nombre de contractes va ser de 240. De nou, entre Madrid i Catalunya es van concentrar més de la meitat de les persones (34.6% i 26.7%, respectivament) i quant a àrees de coneixement, la majoria de contractes es fan a les àrees de Ciències, Enginyeria i Tecnologia. La ràtio de concessió d'aquestes beques és del 16.4%, un indicador força significatiu de la competitivitat que té associada aquest programa.

Quant al programa i3, va ser llançat el 2005 per tal de reforçar les polítiques de suport a la incorporació de doctors i doctores al sistema de R+D+i a través de dos línies bàsiques d'actuació complementàries: (a) incorporació estable, destinada a incentivar l'ocupació

de llocs de treball de caràcter permanent per a persones funcionàries i/o contractades laborals que posseeixin una trajectòria d'investigació destacada i (b) línia d'intensificació, destinada a incentivar l'increment de la dedicació a l'activitat d'investigació.

El programa compta amb un bon nivell d'acollida i en el transcurs del temps totes les comunitats autònomes s'hi van incorporar. Per al 2007 es van ofertar 317 places de primer nivell, de les quals 65 van ser a Catalunya; 15 de segon nivell, de les quals 5 a Catalunya i en total 332, de les quals 70 a Catalunya.

Les dades mostren una davallada en el nombre d'ajudes a mesura que l'escala professional augmenta, el Sistema Integral de Seguiment i Avaluació (SISE) no té en compte la variable sexe a l'hora d'elaborar estadístiques per la qual cosa no es pot extreure informació en aquest sentit. Tot i això, en l'estudi citat de González Ramos (2009a) es recull el nombre de dones que sol·liciten aquests programes a la convocatòria de 2004 així com les concessions per a 2004 i 2005 (taula n. 5).

Programa	Demanda 2004			Concessió 2004		Concessió 2005	
	Dones	Homes	% Dones	Dones	Homes	Dones	Homes
Juan de la Cierva	739	650	53.20	47.51	52.49	39.93	60.07
Ramón y Cajal	578	487	54.27	34.92	65.08	50.00	50.00
i3	730	675	51.96	-	-	33.47	66.53

Taula n. 5. Demanda i concessió dels programes de potenciació de recursos humans segons sexe. Convocatòria 2004-2005 (a partir de González Ramos, 2009a: 38-39).

Tot i que la sol·licitud en els programes és lleugerament superior al 50% a favor de les dones, acaben obtenint els contractes en menor mesura que els seus companys –no superant el 50% en cap cas. Això suposa una pèrdua d'oportunitats per tal que les dones accedeixin, s'estabilitzin o retornin a la carrera investigadora.

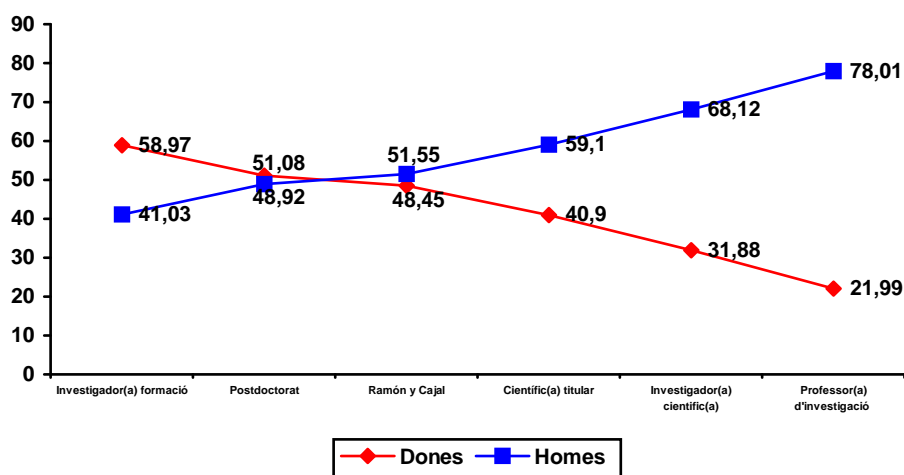
Pel que fa a ICREA, es tracta d'una fundació catalana que contribueix a ampliar la base humana del sistema català de recerca. Mitjançant un procés de selecció basat en el talent científic, es contracten investigadors i investigadores d'arreu del món, contribueix a facilitar el retorn del personal investigador català que ha dut a terme la seva carrera a l'estranger i potenciar la incorporació d'investigadors a equips de recerca universitaris o d'altres institucions, tant públiques com privades.

El col·lectiu ICREA estava format per 202 persones al 2008 (ICREA, 2009) repartides en diverses àrees de coneixement: Ciències de la Vida i Mèdiques (33%); Ciències Experimentals i Matemàtiques (27%); Tecnologia (17%); Humanitats (15%) i finalment Ciències Socials (8%). D'elles, 98 treballen a un centre universitari.

Tot i que la Fundació no ofereix informació desglossada segons sexe, en tant que llista el nom i cognoms del personal investigador, s'ha pogut inferir que a la convocatòria de 2008 es van contractar 28 persones de les quals 5 dones front a 23 homes, el 17.85%. Es continua trobant, per tant, una majoritària presència d'homes en els contractes d'investigació que es corresponen als nivells més elevats de la carrera investigadora.

Quant a la carrera investigadora dins el CSIC, la unitat *Mujer y Ciencia* publica anualment un informe molt detallat sobre la situació de les investigadores. De l'informe de 2009 es desprèn un gràfic de tiora segons el qual a l'etapa de becari pre i

postdoctoral les dones són majoria però el nombre decreix a partir de la posició Ramón y Cajal i continua fent-ho en les diverses categories de la carrera investigadora en la institució: científiques titulars, investigadores científiques i professores d'investigació (gràfic n. 1). Tot i això, a la introducció de l'estudi es posa de manifest un augment en relació a les xifres quant a presència de dones al llarg dels darrers anys.



Gràfic n.1. Personal investigador del CSIC al llarg de tota la carrera segons sexe en %. 2008 (CSIC, 2009: 3).

Aquesta tendència de gràfic de tisora o *leaky pipeline* es corrobora en totes les figures d'investigació dins el CSIC.

Segons àrea de coneixement, les dones només superen el 40% en dues: Ciències Agràries (40.67%) i Ciència i Tecnologia dels Materials (50.65%) podent-se afirmar, com ja succeïa en les xifres presentades pel MEC, que la majoria d'àrees estan altament masculinitzades (taula n. 6).

Àrea	Homes	Dones	Total	% Dones
Humanitats i Ciències Socials	182	120	302	39.74
Biologia i Biomedicina	332	156	488	31.97
Recursos Naturals	329	105	343	24.19
Ciències Agràries	194	133	327	40.67
Ciència i Tecnologia Físiques	305	84	389	21.59
Ciència i Tecnologia dels Materials	252	142	394	36.04
Ciència i Tecnologia dels Aliments	114	117	231	50.65
Ciència i Tecnologia Química	220	139	359	38.72
Total	1926	996	2926	34.14

Taula n. 6. Distribució del personal científic del CSIC per àrees d'investigació. 2008 (CSIC, 2009: 4).

En el cas concret de la UAB, la distribució d'investigadores postdoctorals Beatriu de Pinós, Juan de la Cierva, Ramon y Cajal o ICREA per àrea de coneixement és la que apareix a la taula n. 7.

		CCET	CCHH	CCSA	CCSS	Total
Beatriu de Pinós	Total	2	2	1		5
	Dones	1	1	0		2
	%Dones	50	50	0		40
Juan de la Cierva	Total	9	2	4	9	24
	Dones	4	1	2	3	10
	%Dones	44.44	50	50	33.33	41.66
Ramón y Cajal	Total	29	2		7	38
	Dones	7	0		4	11
	%Dones	24.14	0		57.14	28.95
ICREA	Total	11	4	3	4	22
	Dones	4	1	0	1	6
	%Dones	36.36	25	0	25	27.27

Taula n. 7. Personal investigador segons àrea de coneixement. UAB. Setembre 2007.

El percentatge de concessió de beques vistes anteriorment i la representació de cadascuna d'elles dins la UAB no sempre coincideix. Per exemple, en el cas del programa Ramon y Cajal, les dones obtenien una concessió del 50% en canvi només suposen el 28.95% del personal investigador de la UAB. Pel que fa a les investigadores ICREA, les dones obtenen el 17.85% de la convocatòria, en canvi suposen un 27.27% a la UAB. Això vol dir que a la UAB treballen poques investigadores Ramon y Cajal, en canvi, però, bona part de les investigadores ICREA treballen a aquesta universitat.

Segons àrea de coneixement, es podria extreure la mateixa conclusió que en el cas anterior, la representació dins la UAB per a cada àrea de coneixement segons programa no sempre coincideix amb l'atorgació de places en la resolució de les corresponents convocatòries.

2.3 El personal docent i investigador

Aquest apartat versa sobre la carrera del personal docent i investigador (PDI); és a dir, el personal que desenvolupa funcions de docència i recerca –entre d'altres com la gestió o la transferència de coneixement com s'ha explicat anteriorment-, a les universitats.

Abans de 2001 el PDI es regia per la llei LRU. Tot i que aquesta llei va ser derogada, es té present en aquesta recerca perquè bona part del PDI de la UAB va ser contractat quan dita llei era vigent. A partir de 2001 amb l'entrada en vigor de la LOU es donen certs canvis com: (a) la carrera del PDI queda dividida entre personal funcionari de cossos docents universitaris introduint-se una carrera professional contractual en paral·lel a l'anterior; (b) introducció de l'habilitació i l'acreditació (les habilitacions, però, van ser suprimides el 2007 amb l'entrada en vigor de la LOMLOU i substituïdes per una acreditació) i (c) aparició de legislació relativa a educació superior aplicable a cada comunitat autònoma, la LLUC en el cas de Catalunya. Tota aquesta informació, junt a l'avaluació de l'activitat investigadora –coneguda popularment com sexennis o trams de recerca- s'explica en els següents apartats.

Segons Pedró i Sala (2002) el PDI està format per persones que treballen en centres universitaris en el marc d'una carrera docent formada per diferents escales o categories successives. Si això és així, s'estaria deixant de banda a les persones que treballen a

temps parcial a la universitat perquè es considera que el seu treball principal és el que desenvolupen fora de dita institució. Els autors segueixen aquesta restricció per la voluntat de centrar el seu estudi en la carrera universitària entesa com una carrera i exercici professional complert.

Donat l'objecte d'estudi de la present recerca, la doctoranda pren les restriccions anteriors i a més n'introdueix d'altres que l'ajuden a delimitar l'objecte d'estudi. Per exemple, a l'hora de dur a terme el treball de camp s'han exclòs de la mostra les figures contractuals de professora col·laboradora o titular d'escola universitària en tant que el títol de doctora no és un requisit d'accés i són places amb major dedicació docent que investigadora. Tanmateix s'han deixat de banda figures com professora visitant perquè no formen part de la carrera investigadora pròpiament dita per al personal de la UAB i tampoc s'ha contemplat el col·lectiu de professores ajudants en tant que es considera que és personal en formació ja que es tracta de posicions que tenen com a finalitat la realització del doctorat.

A les figures 3-5 es traça la carrera professional per a cadascuna de les lleis d'educació superior.

2.3.1 El personal docent i investigador segons la LRU

El títol cinquè de la Ley Orgánica de 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU) recull allò referent a les figures professionals. Tot i que la llei està derogada, bona part del professorat que treballa actualment a les universitats espanyoles i catalanes va ser contractat quan aquesta llei era vigent per això s'ha inclòs en aquest capítol.

Segons la LRU, el professorat universitari estava constituït per funcionaris docents dels següents cossos: (a) catedràtics i catedràtiques d'universitat; (b) titulars d'universitat; (c) catedràtics i catedràtiques d'escola universitària i (d) titulars d'escola universitària. Els dos primers tenien plena capacitat docent i investigadora. Els dos següents tenien plena capacitat docent, i en cas que estiguessin en possessió del títol de doctor o doctora, també plena capacitat investigadora (veure figura n. 3).

A més a més, les universitats podien contractar temporalment professorat ajudant, associat (d'entre especialistes de reconeguda competència que desenvolupessin la seva activitat professional fora de la universitat) i també professorat visitant.

El professorat ajudant d'universitat o d'escola universitària (art. 34) havia de dedicar-se, principalment, a completar la seva formació científica, tot i que també podia col·laborar en tasques docents. El seu contracte era de dos anys amb dedicació a temps complert. Per a ser elegible calia haver acabat els estudis de doctorat i acreditar una experiència mínima de dos anys d'activitat investigadora. Els contractes eren renovables una sola vegada per un termini màxim de tres anys, sempre que s'hagués obtingut el títol de doctor(a). En el cas d'ajudants d'escola universitària, no era requisit l'obtenció del títol de doctor(a). Per accedir a una figura d'ajudant calia superar un concurs públic convocat per la universitat que ofertava la plaça i del que es donava difusió a través del BOE. Dit concurs constava de dues proves: (a) la presentació i discussió davant una comissió dels mèrits i historial acadèmic i investigador del candidat o la candidata, així com el seu projecte docent i (b) l'exposició i debat d'un tema de l'especialitat –de lliure elecció.

En el cas del professorat titular d'escola universitària (art. 35) calia estar en possessió del títol de llicenciatura, arquitectura o enginyeria superior o segons la disciplina de què es tractés, el títol de diplomatura, arquitectura o enginyeria tècnica; mentre que al professorat catedràtic d'escola universitària (art. 36) se li demanava estar en possessió del títol de doctor(a). Les proves que havien de superar eren les mateixes que s'han comentat anteriorment.

Pel que fa al professorat titular d'universitat (art. 37), també era necessari estar en possessió del títol de doctor(a) i a més calia tenir en compte un altre requisit: no podia concursar a les places de professor(a) titular d'universitat qui hagués estat contractat durant més de dos anys com a ajudant a la mateixa universitat on es convocava la plaça, excepte que durant un o més anys hagués realitzat tasques d'investigació o hagués estat ajudant en una altra universitat –tant espanyola com estrangera.

Quant al professorat catedràtic d'universitat, se li demanava ser professor(a) titular d'universitat o catedràtic(a) d'escola universitària amb tres anys d'antiguitat en ambdós casos i, evidentment, ser doctor(a). En aquest cas el procediment del concurs seguia les mateixes proves, a diferència que en aquesta figura enlloc d'exposar i debatre un tema de l'especialitat, es presentava un treball original d'investigació.

2.3.1.1 Algunes especificitats de la UAB

Estant en vigència la LRU, més concretament amb data 15 de desembre de 1998, el Claustre General de la UAB va aprovar un document presentat pel Vicerectorat de professorat que feia referència a les línies generals de política de professorat per al període comprès entre 1998 i 2002.

Amb tot, la UAB va començar a pensar en capitalitzar les inversions realitzades en formació del PDI i, al seu torn, oferir certes garanties pel que fa a la continuïtat de la seva carrera professional a la universitat. Amb aquesta finalitat, la universitat va iniciar certes actuacions.

Unes actuacions tenien com a finalitat obrir places de la UAB per a doctors i doctores formats a la pròpia universitat, mentre que altres actuacions tenien com a objectiu la incorporació de doctors i doctores joves, independentment de la universitat on haguessin seguit la seva formació doctoral. D'aquesta manera es pretenia dinamitzar el conjunt del sistema universitari. La UAB va fixar-se promoure acords bilaterals o multilaterals dins el sistema universitari per tal d'afavorir l'obertura i la inserció del col·lectiu doctor format a la UAB. Al mateix temps, es comprometia a obrir les seves portes a investigadors i investigadores de qualitat provinents d'altres universitats a través de convocatòries competitives i com a garantia de renovació.

D'altra banda, la UAB va fer un estudi els resultats del qual van mostrar que la plantilla docent i investigadora quedaria tancada a mitjà termini, la qual cosa va considerar que faria impossible la rendibilitat de la inversió en formació de nous doctors i doctores, a la vegada que aquests es veurien desmotivats a iniciar la carrera acadèmica perquè no percebrien perspectives de futur i també seria desmotivador per a qui ja l'havia iniciat perquè després d'un temps dedicats a docència i recerca, es trobarien en situació de

desavantatge per iniciar una nova carrera professional en altres institucions o a la indústria.

“En aquest context, la UAB incorpora en la política de professorat el concepte de clàusula de garantia de la possibilitat de dur a terme una carrera docent amb perspectives reals. Aquesta clàusula de garantia assegura que tot el professorat ajudant de facultat de segona etapa, i per tant doctor[a], que finalitzi el seu contracte de YI i hagi estat contractat per la UAB durant sis anys o més, incloent-hi els períodes com a becari[a] de recerca o com a contractat[da] d’investigació, tingui l’oportunitat de concursar a una plaça de titular d’universitat, sense que es pugui oferir menys d’una plaça a concurs per cada tres concursants afectats per la clàusula de garantia” (Vicerectorat de professorat, 1998: 49).

Arrel de la clàusula de garantia la UAB es compromet a convocar places de professor(a) titular d’universitat quan s’alliberin places de professorat –ja sigui per jubilació o altres motius- fins a 2011, per a tot el professorat contractat en el moment d’aprovar el document en la categoria d’ajudant de facultat i estar contractat durant 6 o més anys –inclosos períodes de beca- sigui quina sigui la seva àrea de coneixement.

2.3.2 El personal docent i investigador segons la LOU i la LOMLOU

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), va suposar un canvi respecte les polítiques de professorat en diversos aspectes, tal com es veurà a continuació. Val a dir, però, que algunes de les accions introduïdes per aquesta llei van ser canviades a posteriori, l’any 2007 tal com apareix a la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica l’anterior (LOMLOU). De fet, és aquesta darrera la que actualment està en vigència.

Segons l’article 47 de la LOU, el personal docent i investigador de les universitats públiques espanyoles –sense tenir en compte les universitats privades- està format per personal contractat i funcionaris dels cossos docents universitaris (veure l’esquem a la figura n. 4).

2.3.2.1 Personal docent i investigador contractat

En règim de contractació laboral s’inclouen les següents figures: (a) professorat ajudant; (b) professorat ajudant doctor(a); (c) professorat col·laborador; (d) professorat contractat doctor(a); (e) professorat associat i (f) professorat visitant. En qualsevol cas, la suma de personal contractat no pot superar el 49% del total del PDI universitari (art. 48). Per a la seva contractació caldrà que la universitat que ofereix la plaça convoqui un concurs públic al que haurà de donar la deguda publicitat.

Pel que fa al professorat ajudant, es tracta de persones que han superat totes les matèries d’estudi d’un programa de doctorat i són contractats amb la finalitat de completar la seva formació investigadora a temps complert durant un període no superior a 4 anys, podent participar en tasques docents (art. 49). Amb la LOMLOU es concep els i les ajudants com persones que han de completar la seva formació docent i investigadora, de manera que col·laboraran en tasques docents de caire pràctic fins a un màxim de 60

hores anuals i la durada del seu contracte es prolonga fins a 5 anys a temps complert. Seran seleccionats d'entre l'estudiantat admès a estudis de doctorat.

Quant al professorat ajudant doctor(a), (art. 50) cal ser doctor(a) i durant un mínim de dos anys no haver tingut relació contractual ni estatutària com a becari o becària amb la universitat que convoca la plaça –acreditant que durant aquest temps han desenvolupat tasques de docència i investigació en un altre centre. Les seves tasques comprenen docència i recerca a temps complert, durant un màxim de 4 anys i la seva contractació exigeix una avaluació positiva prèvia (veure apartat 2.3.5). Amb la modificació de 2007, l'estada a universitats o centres de recerca diferents a la universitat on s'aplica es considera un mèrit preferent, el contracte s'estén fins un període de 5 anys i, en qualsevol cas, el temps total de durada conjunta en aquesta figura contractual i l'anterior (professor(a) ajudant) en la mateixa universitat o diferent, no pot excedir 8 anys.

Tant l'article 49 com el 50, en la versió de 2007, fan explícit que qualsevol situació d'incapacitat temporal, maternitat, adopció o acolliment que tinguin lloc durant el període de durada del contracte, interromprà el seu còmput.

L'art. 51 fa referència al professorat col·laborador. Es tracta de professorat contractat per la universitat amb la finalitat única d'impartir docència per a la qual cosa cal haver obtingut un informe d'avaluació favorable prèviament (veure apartat 2.3.5). L'any 2007, però, aquest article queda buit de contingut.

Per accedir a una plaça de professor(a) contractat(da) doctor(a) cal ser doctor(a) i acreditar un mínim de 3 anys d'experiència docent i investigadora (prioritàriament investigadora) postdoctoral. A més, cal comptar amb un informe d'avaluació favorable previ (veure apartat 2.3.5). La seva dedicació és a temps complert i de caire indefinit (art. 52).

El professorat associat es selecciona d'entre un conjunt d'especialistes de reconeguda competència que acreditin exercir la seva activitat professional fora de l'àmbit universitari. Són contractats a temps parcial de manera temporal (art. 53). A la LOMLOU s'especifica que les seves funcions són bàsicament docents i que el seu contracte pot tenir una durada trimestral, semestral o anual renovable per períodes d'igual durada sempre que se segueixi acreditant l'exercici de l'activitat professional no universitària.

Finalment, la LOU explica les figures de professor(a) emèrit(a) i professor(a) visitant (art. 54). En el primer cas, la universitat contracta temporalment i en règim laboral professorat jubilat que hagi prestat serveis destacats a la universitat. En el segon cas, es tracta de personal docent i/o investigador de reconegut prestigi que procedeix de centres de recerca o universitats nacionals o internacionals. Al 2007 es concreta que la finalitat del contracte de professor(a) visitant consisteix en desenvolupar tasques de docència i investigació aportant els seus coneixements i experiència, negociant la durada i dedicació contractual entre les parts implicades.

2.3.2.2 Personal docent i investigador dels cossos docents universitaris

Dins el PDI dels cossos docents universitaris queda inclòs el professorat universitari funcionari que pertany a algun d'aquests cossos: (a) catedràtic(a) d'universitat; (b)

professor(a) titular d'universitat; (c) catedràtic(a) d'escola universitària i (d) professor(a) titular d'escola universitària.

Els dos primers tenen plena competència docent i investigadora. Els dos darrers tenen plena capacitat docent i, en cas de què disposin del títol de doctor(a) també tindran plena capacitat investigadora (art. 56).

Per a poder accedir a les places de cossos funcionaris docents, el professorat haurà de superar un procés d'habilitació. La LOMLOU, en canvi, afirma que el professorat universitari funcionari pertanyerà a únicament dos cossos docents: (a) catedràtic(a) d'universitat o (b) titular d'universitat i substitueix les habilitacions per acreditacions (veure apartat 2.3.5).

2.3.3 El personal docent i investigador segons la LLUC

En el cas de la Llei 1/2003, de 19 de febrer, d'Universitats de Catalunya (LLUC), el capítol referent a personal acadèmic és el tercer.

Es considera que el personal acadèmic de les universitats públiques és integrat pel professorat dels cossos docents universitaris, el professorat contractat –de caràcter permanent o temporal- i els investigadors i investigadores pròpies i vinculades, contractades d'acord a les lleis vigents (art. 42 i 43). Es pot consultar l'esquema a la figura n. 5.

Dins el professorat contractat (art. 44) cal diferenciar entre el professorat contractat permanent (catedràtics i catedràtiques, professorat agregat i si s'escau, professorat col·laborador permanent) i el PDI temporal (professorat lector, col·laborador, associat, visitant i emèrit).

Les universitats públiques seleccionen el seu professorat contractat segons concurs públic entre persones de qualsevol nacionalitat que compleixin els requisits legals establerts (art. 45) que gaudiran de plena capacitat docent i, si estan en possessió del títol de doctor(a), també de plena capacitat investigadora (art. 54).

L'accés a la universitat com a professorat contractat doctor amb caràcter permanent es pot fer en una de les següents categories: (a) catedràtic(a), que suposa una carrera docent i investigadora consolidada; o (b) professor agregat o professora agregada, que suposa una provada capacitat docent i investigadora (art. 46). En qualsevol cas, per a poder accedir a aquestes categories cal complir els següents requisits (art. 47):

- (a) estar en possessió del títol de doctor(a)
- (b) acreditar almenys 3 anys d'activitat docent i investigadora, prioritàriament d'investigació postdoctoral
- (c) acreditar 2 anys d'activitat docent o investigadora, pre o postdoctoral, o de transferència de tecnologia o de coneixements, en situació de desvinculació acadèmica de la universitat convocant (aquest requisit es considera acomplert si els estudis de doctorat han estat cursats íntegrament en una universitat diferent a la que convoca la plaça, la qual ha d'haver expedit el títol) i
- (d) disposar d'una acreditació de recerca, per accedir a la categoria de professorat agregat, o una acreditació de recerca avançada per accedir a la càtedra.

Pel que fa al professorat col·laborador (art. 48) el seu caràcter pot ser permanent o temporal i la seva finalitat serà desenvolupar tasques per cobrir necessitats de docència qualificada en certes àrees de coneixement. Les persones candidates han d'estar en possessió d'un informe favorable d'avaluació per tal de poder participar en processos selectius. Dit informe té validesa indefinida.

El professorat lector (art. 49) es correspon amb el professorat ajudant doctor de la LOU i la LOMLOU. La seva finalitat és desenvolupar tasques de docència i recerca en la fase inicial de la seva carrera acadèmica, en dedicació a temps complert durant 4 anys (ampliat a partir de 2007 a 5 anys). Per a ser admès en els processos selectius caldrà disposar del títol de doctor(a), acreditar almenys 2 anys d'experiència docent o investigadora –pre o postdoctoral- en situació de desvinculació de la universitat convocant de la plaça a la que es presenta (requisit acomplert si els estudis de doctorat s'han cursat íntegrament i el títol s'ha obtingut en una altra universitat) i disposar d'un informe favorable d'avaluació.

Aquesta figura obre les portes de la nova carrera acadèmica a través de la via contractual i permet accedir amb el temps a les categories superiors: professorat agregat i catedràtic.

Pel que fa al professorat associat, es tracta d'un contracte temporal, de dedicació a temps parcial i règim laboral que permet que especialistes de reconeguda competència que acreditin exercir la seva activitat professional fora de la universitat, puguin desenvolupar tasques docents amb plena capacitat dins la seva àrea de coneixement (art. 50).

El professorat visitant (art. 51) és contractat temporalment i en règim laboral per a dur a terme activitats específiques de docència i participar o dirigir projectes de recerca. Es tracta de professors o professores, investigadors o investigadores de reconegut prestigi que procedeixen d'altres universitats o centres de recerca i que fan una estada a una universitat.

Quan el professorat funcionari es jubila, en la pròpia universitat o en alguna d'altra, pot continuar col·laborant com a professor(a) emèrit(a) comptant amb un contracte de caràcter temporal i règim laboral que li permeten col·laborar en activitats específiques de docència o de recerca (art. 52).

Segons l'article 68, les universitats compten, també, amb un *pool* d'investigadors i investigadores en formació, entre els quals es troben l'estudiantat de doctorat, els qui tenen una beca de recerca i el professorat ajudant. En aquest sentit cal dir que, excepcionalment, les universitats poden convocar concursos per a professorat ajudant a temps complert per una durada determinada entre els estudiants de doctorat que hagin superat totes les matèries d'estudi pròpies del títol de doctor(a). El contracte s'haurà de formalitzar dins els 4 anys següents a la superació de dites matèries i pot tenir una durada de fins a 4 anys durant els quals podran col·laborar en tasques docents (art. 70).

Tal com s'ha mencionat en diverses ocasions, cal que les persones que opten a una posició comptin amb una acreditació o informe d'avaluació positiva. A l'apartat 2.3.5 s'explicarà amb més deteniment què són i en què consisteixen les mateixes.

2.3.4 La carrera acadèmica a la UAB

El Consell de Govern de la UAB amb data 20 de desembre de 2006 va aprovar un document titulat *Línies generals de la nova carrera acadèmica a la UAB*.

Arrel d'una avaluació institucional duta a terme per la European University Association (EUA), els resultats mostraren que en els propers anys la universitat hauria d'engegar un procés de relleu generacional del seu PDI. Això, juntament amb altres possibles mancances com: (a) el nombre significatiu de persones que ocupen places de professorat associat sense ajustar-se al perfil marcat en la legislació; (b) la llarga durada de la carrera acadèmica –la mitja d'edat per obtenir una plaça de professor o professora agregada és de 40 anys-; o (c) el fet de que més del 80% del nou professorat contractat sigui format a la pròpia UAB –situació que podria qualificar-se d'endogàmica-, va portar a la universitat a fixar-se uns objectius i unes línies d'actuació que li permetessin definir una carrera docent realista, que no hipotequés el seu futur i que fos prou atractiva com per incorporar a la UAB el millor talent acadèmic, per poder competir en qualitat i excel·lència amb la resta de centres universitaris.

Dita carrera acadèmica es recull a la figura n. 6 i consta, com es veu, de dues etapes diferenciades i no connectades.

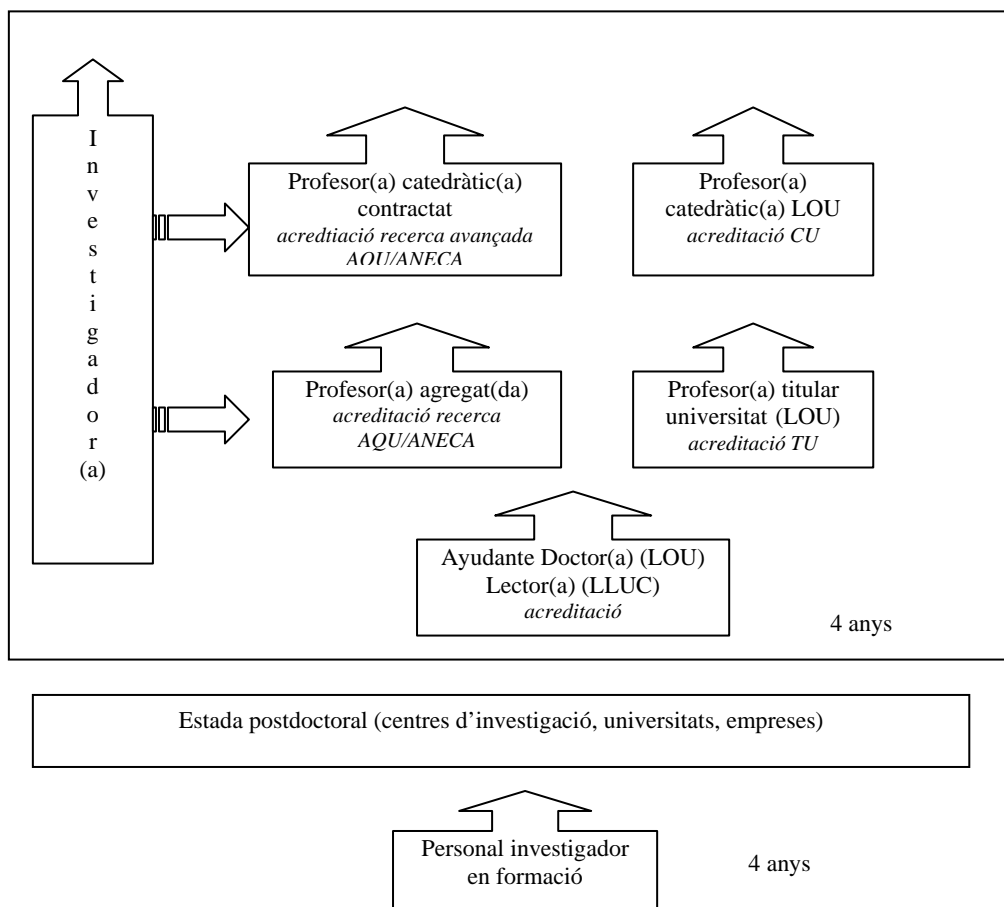


Figura n. 6. Carrera docent/investigadora a la UAB (UAB, 2006).

La primera etapa, d'una durada de 4 anys, és de formació investigadora i l'objectiu principal és elaborar la tesi doctoral per a la qual cosa es poden obtenir beques per part de la pròpia universitat, de la Generalitat o el Ministerio de Educación. Es tracta d'una fase d'elevada dedicació a la recerca i amb poca càrrega docent que forma per a la carrera investigadora.

Un cop acabada aquesta fase, les doctores i doctors poden entrar al món laboral o continuar la seva formació amb una estada postdoctoral (sovint de 2 anys) fora de la UAB. No està previst que la UAB contracti els doctors i doctores que forma de manera immediata. Aquesta mesura vol donar resposta a alguna de les deficiències posades de manifest per l'EUA. D'altra banda, afavorirà que el personal superi les acreditacions necessàries per a continuar en la carrera universitària.

La segona etapa és de consolidació del personal docent. S'inicia amb la categoria de lector(a), per un període màxim de 5 anys, a partir de la selecció de persones doctorades i acreditades i dóna accés a les categories d'agregat(da) o titular, ambdues posicions de caire permanent.

En aquest model cobra molta importància la contractació del professorat lector donat que constituirà la major part del futur cos de professorat de la UAB. Seria l'equivalent al *tenure track* de les universitats anglosaxones.

Amb tot, la universitat haurà de prendre certes accions entre les quals (UAB, 2007b):

- (1) incrementar el nombre de places convocades com a personal investigador en formació
- (2) posar en marxa un procés gradual consensuat entre diversos agents per tal de transformar les places de professorat ajudant en places de personal investigador en formació, en funció de les necessitats estructurals de cada departament. Aquest personal passarà a tenir la dedicació docent que fixi l'estatut del becari de la UAB vigent a cada moment i
- (3) posar en marxa un procés gradual de regularització de les places estructurals de professorat associat que no segueix els criteris fixats a la llei per a la seva contractació.

La UAB ha estat treballant en aquesta direcció en els darrers anys, per exemple, amb l'oferta de beques PIF; és a dir, beques de personal investigador en formació.

2.3.5 Acreditació i avaluació de la tasca investigadora del personal docent i investigador

Tal com s'ha citat en diverses ocasions en l'apartat anterior, a partir de la LOU i la LOMLOU és requisit per tal d'accedir a determinades places de la carrera universitària comptar amb un informe d'avaluació favorable. Dit informe s'obté al superar una acreditació nacional o autonòmica en la qual es tenen en consideració, entre d'altres variables, la recerca, les publicacions que se'n deriven, les patents, etc.

El PDI també pot sotmetre a avaluació la seva tasca investigadora per a obtenir trams de recerca o sexennis, cosa que suposa un complement econòmic basat en la seva tasca.

A continuació s'explica en què consisteix l'acreditació i l'avaluació de trams de recerca. Les dades fan referència al curs acadèmic 2007-2008 perquè les entrevistes van ser realitzades en aquell moment. Tot i això, s'ha fet un comentari sobre l'evolució de les mateixes fins a l'actualitat.

2.3.5.1 Acreditació

Com es comentava en apartats anteriors, la LOU va dividir la carrera acadèmica entre personal funcionari i personal contractat. En el cas del professorat que es presentés a una plaça de categoria funcional havia de superar, prèviament, un procés d'habilitació nacional regulat pel Govern ja que l'habilitació facultava per a concórrer a concursos d'accés als cossos funcionaris docents universitaris (art. 57).

Les proves d'habilitació eren públiques i cadascuna d'elles eliminatòria. Cada prova era jutjada per comissions formades per set professors i professores de la mateixa àrea de coneixement o una afí, que havien de pertànyer al cos de funcionaris docents universitaris de categoria professional igual o superior a la de la plaça per a la qual s'estava concursant. D'altra banda, per a formar part d'aquestes comissions calia comptar, almenys, amb el reconeixement d'un període d'activitat investigadora, o dos períodes si es tractava de professorat catedràtic.

L'habilitació per a professorat titular d'escola universitària (art. 58) requeria estar en possessió de la titulació universitària pertinent i constava de dues proves: en la primera es feia una presentació i discussió amb la comissió sobre els mèrits i l'historial acadèmic, docent i universitari de la persona candidata i també calia presentar un projecte docent que havia d'incloure el programa d'una de les matèries o especialitats de l'àrea de coneixement de què es tractés. La segona prova consistia en fer una exposició i debat amb la comissió respecte un tema del programa presentat per la persona candidata i que ella mateixa escollia d'entre tres que sortien a concurs.

Quan es tractava d'habilitacions per als cossos de professor(a) titular d'universitat o catedràtic(a) d'escola universitària (art. 59) es demanava als sol·licitants que estiguessin en possessió del títol de doctor(a) i la superació de tres proves. D'aquestes, la primera i la segona eren iguals que les comentades anteriorment i la tercera consistia en exposar i debatre davant la comissió un treball original d'investigació.

Finalment, l'article 60 feia referència a l'habilitació per a l'accés a places de professorat catedràtic d'universitat. En aquest cas, la persona candidata calia que fos professor(a) titular d'universitat o catedràtic(a) d'escola universitària amb tres anys d'antiguitat i que estigués en possessió del títol de doctor(a). Aquest requisit podia ser eximit si la persona tenia almenys 8 anys d'antiguitat i a més comptava amb informes favorables de la seva activitat docent i investigadora. A més, havien de superar les proves corresponents, que en aquest cas eren dos i consistien en la presentació i discussió de mèrits i l'historial acadèmic de docència i investigació, i en segon terme, presentar i debatre un treball original d'investigació.

Les habilitacions, però, van ser suprimides el 2007 per la LOMLOU. A partir d'aquest moment es parlaria d'una acreditació nacional (art. 57) per a poder accedir als cossos de funcionaris docents, que a partir d'aleshores serien professor(a) titular d'universitat o catedràtic(a) d'universitat, als quals s'exigirà que prèviament haguessin obtingut una

acreditació nacional que, valorant els mèrits i competències dels aspirants, garantís la qualitat en la selecció del professorat funcionari. El Govern regularia aquest procediment d'acreditació.

L'acreditació es duu a terme a partir de la documentació que la persona sol·licitant presenta i que és revisada per una comissió formada per almenys set professors i professores funcionaris de reconegut prestigi docent i investigador i/o experts(es) de reconegut prestigi internacional que treballin a centres públics d'investigació. Aquestes comissions s'han de formar seguint els principis d'imparcialitat i professionalitat dels seus membres així com mantenir una composició equilibrada quant a sexe. Un cop constituïda la comissió, cal fer públic el CV dels membres que la conformen.

En el cas de l'acreditació per a professor(a) titular caldrà presentar el títol de doctor(a) i una justificació dels mèrits (art. 59), mentre que per a l'acreditació per a catedràtic(a) d'universitat podran presentar-se els i les funcionàries titulars d'universitat tot aportant una justificació dels seus mèrits (art. 60).

L'any 2002 es va constituir l'Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) amb la responsabilitat, entre d'altres coses, de dur a terme l'acreditació nacional del professorat universitari amb validesa indefinida a qualsevol universitat del territori nacional.

L'ANECA va engegar el *Programa de Evaluación del Profesorado para la Contratación* que avalua les activitats docents i d'investigació així com la formació acadèmica dels i de les sol·licitants per a l'accés a les figures de professorat universitari contractat, ja sigui professorat contractat doctor com professorat ajudant doctor o professorat col·laborador. D'altra banda, també va engegar el *Programa de Acreditación Nacional para el Acceso a los Cuerpos Docentes Universitarios* (ACADEMIA) dirigit exclusivament a professorat titular d'universitat o catedràtic.

En el primer programa, els i les sol·licitants han de presentar els següents documents: el full de sol·licitud, el currículum vitae junt a una còpia cotejada de la documentació acreditativa de la titulació i tots els mèrits que componen l'historial acadèmic.

Els criteris d'avaluació per al professorat contractat doctor es poden dividir en tres grans apartats: (a) experiència investigadora, (b) experiència docent i (c) formació acadèmica i experiència professional, als quals s'afegeix (d) altres mèrits. Els comitès valoraran, especialment, tota l'activitat duta a terme a partir de l'obtenció del títol de doctor o doctora. Mentre que en el cas de professorat ajudant doctor els apartats són: (a) experiència investigadora, (b) formació acadèmica, experiència docent i professional i (c) altres mèrits.

En el primer cas, les puntuacions i els ítems de cada apartat queden recollits, a grans trets, a la taula n. 8. Per a més especificitats segons àrea de coneixement o un detall més exhaustiu dels ítems d'avaluació, consultar el document d'ANECA (2007).

L'avaluació serà positiva si es donen simultàniament les següents condicions: (a) obtenir mínim 50 punts entre els apartats d'investigació i docència i (b) el mínim total és de 55 punts com a suma de tots els apartats.

La investigació es considera un element prioritari per a aquesta figura professional, per això se li concedeix un 60% de la puntuació total. Cal evidenciar-la, majoritàriament, a través de les publicacions. És important demostrar una activitat investigadora intensa, continuada en el temps i centrada en unes línies de recerca que permetin dibuixar quin és el camp d'investigació. En certes àrees de coneixement, com Tecnologia, són molt importants les patents internacionals i la transferència de tecnologia.

Apartat	Criteris	Puntuació (100)
Experiència investigadora	Publicacions científiques amb procés anònim de revisió per iguals i patents internacionals en explotació	60 màxim
	Llibres i capítols de llibre	
	Projectes d'investigació obtinguts en convocatòries públiques i competitives de finançament nacional, europeu, internacional i/o contractes d'investigació especialment rellevants amb l'administració pública o la indústria	
	Altres resultats que produeixin transferència de tecnologia i contribueixin a la innovació del sector productiu	
	Direcció de tesis doctorals	
	Altres mèrits d'investigació no contemplats en apartats anteriors	
Experiència docent	Amplitud, intensitat, grau de responsabilitat, cicles i tipus de docència en l'àmbit disciplinar, universitària, ensenyament reglat i no reglat	30 màxim
	Avaluacions sobre la qualitat de la pròpia docència	
	Actuació com a ponent en seminaris i cursos i participació en congressos específicament orientats a la formació per a l'activitat docent universitària	
	Material docent i publicacions relacionades amb la docència	
Formació acadèmica i experiència professional	Formació acadèmica	8 màxim
	Experiència professional	
Altres mèrits	Considerar qualsevol mèrit de formació acadèmica, docència, investigació, professional o de gestió que no hagi estat contemplat anteriorment	2 màxim

Taula n. 8. Criteris per a l'avaluació del professorat contractat doctor (ANECA, 2007).

Quant al professorat ajudant doctor, els criteris d'avaluació i el seu pes queden recollits a la taula n. 9. També en aquest apartat es pot obtenir una informació més detallada en el document de l'ANECA (2007).

Apartat	Criteris	Puntuació (100)
Experiència investigadora	Publicacions científiques amb procés anònim de revisió per iguals	60 màxim
	Llibres i capítols de llibre	
	Projectes d'investigació obtinguts en convocatòries públiques i competitives de finançament nacional, europeu, internacional i/o contractes d'investigació especialment rellevants amb l'administració pública o la indústria	
	Contribucions presentades a congressos, conferències...	
	Altres mèrits d'investigació no contemplats en apartats anteriors	
Formació acadèmica, experiència docent i professional	Formació acadèmica	35 màxim
	Estades de caràcter investigador i/o formatiu en altres centres	
	Experiència docent	
	Experiència professional	
Altres mèrits	Considerar qualsevol mèrit de formació acadèmica, docència, investigació, professional o de gestió que no hagi estat contemplat anteriorment	5 màxim

Taula n. 9. Criteris per a l'avaluació del professorat ajudant doctor (ANECA, 2007).

L'avaluació es considera positiva si s'obté una puntuació mínima total de 55 punts sobre 100 resultant de la suma de tots els apartats.

Pel que fa a l'acreditació nacional de professorat titular universitari o catedràtic universitari, els criteris d'acreditació es poden dividir en els següents apartats: (a) activitat investigadora, (b) activitat docent o professional i (c) experiència en gestió i administració educativa, científica, tecnològica i altres mèrits.

En aquesta ocasió, a l'igual que en les taules anteriors, es presenten els criteris bàsics per a l'acreditació del professorat catedràtic d'universitat i les puntuacions màximes (per a conèixer més específicament la descripció dels ítems o les puntuacions per a cada àrea de coneixement, consultar ANECA, 2008). La informació es troba a la taula n. 10.

Apartat	Criteris	Puntuació (100)
Activitat investigadora	Qualitat i difusió dels resultats de l'activitat investigadora: publicacions científiques a revistes; llibres i capítols de llibre; creacions artístiques professionals; congressos, conferències i seminaris; altres mèrits (premis i mencions...)	55
	Qualitat i nombre de projectes i contractes d'investigació: participació en projectes d'investigació i/o contractes d'investigació; altres mèrits	
	Qualitat de la transferència de resultats: patents i productes amb registre de propietat intel·lectual; transferència de coneixements al sector productiu; altres	
	Mobilitat del professorat: estades en centres d'investigació, altres	
	Altres mèrits	
Activitat docent o professional	Dedicació docent: docència universitària impartida; direcció de tesis doctorals; direcció de projectes de final de carrera, tesines, treballs final de màster, DEA...	35
	Altres mèrits	
Experiència en gestió i administració educativa, científica, tecnològica i altres mèrits	Exercici de càrrecs unipersonals de responsabilitat en la gestió universitària o a organismes públics d'investigació durant almenys un any; càrrecs a l'entorn educatiu, científic o tecnològic dins l'Administració General de l'Estat, les comunitats autònomes o les administracions internacionals durant almenys un any; altre mèrits	10

Taula n. 10. Criteris per a l'acreditació nacional del professorat catedràtic d'universitat (ANECA, 2008).

L'avaluació serà positiva en cas que la suma de l'activitat docent o professional tingui una puntuació mínima de 20 punts i que la suma total dels tres apartats superi els 80 punts.

En el cas del professorat titular d'universitat que es sotmet a una acreditació nacional, els criteris són lleugerament diferents, tal com es recull a la taula (n. 11). A l'igual que en el cas anterior, per a un major aprofundiment es pot consultar ANECA (2008).

Apartat	Criteris	Puntuació (100)
Activitat investigadora	Qualitat i difusió dels resultats de l'activitat investigadora: publicacions científiques a revistes; llibres i capítols de llibre; creacions artístiques professionals; congressos, conferències i seminaris; altres mèrits (premis i mencions...)	50
	Qualitat i nombre de projectes i contractes d'investigació: participació en projectes d'investigació i/o contractes d'investigació; altres mèrits	
	Qualitat de la transferència de resultats: patents i productes amb registre de propietat intel·lectual; transferència de coneixements al sector productiu; altres	
	Mobilitat del professorat: estades en centres d'investigació, altres	
	Altres mèrits	
Activitat docent o professional	Dedicació docent: docència universitària impartida; direcció de tesis doctorals; direcció de projectes de final de carrera, tesines, treballs final de màster, DEA...	40
	Altres mèrits	
Formació acadèmica	Qualitat de la formació predoctoral: titulació, beques, tesi doctoral, altres títols, premis, altres mèrits predoctorals	5
	Qualitat de la formació postdoctoral: beques postdoctorals, altres mèrits	
	Altres mèrits associats a la formació acadèmica	
Experiència en gestió i administració educativa, científica, tecnològica i altres mèrits	Exercici de càrrecs unipersonals de responsabilitat en la gestió universitària o a organismes públics d'investigació durant almenys un any; càrrecs a l'entorn educatiu, científic o tecnològic dins l'Administració General de l'Estat, les comunitats autònomes o les administracions internacionals durant almenys un any; altres mèrits	5

Taula n. 11. Criteris per a l'acreditació nacional del professorat titular d'universitat (ANECA, 2008).

En aquest cas, l'avaluació serà positiva quan la suma dels apartats referents a activitat investigadora i activitat docent o professional superi els 60 punts i a més, quan la suma total de tots els apartats sigui superior a 65 punts.

Tot el que s'ha explicat fins al moment fa referència a l'acreditació d'àmbit nacional duta a terme per l'ANECA sota el paraigua de la LOU i la LOMLOU.

A continuació es presenta l'acreditació que es correspon a la LLUC, per tant d'aplicació a Catalunya específicament, i que és duta a terme per l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU).

En aquest cas, l'AQU acredita el professorat col·laborador, lector, agregat i catedràtic. En la present recerca no es comentarà l'acreditació del professorat col·laborador en tant que aquesta figura contractual té com a funció eminentment la docència i per això no s'ha tingut en compte a l'hora de seleccionar la mostra d'estudi.

Quant a l'acreditació del professorat lector, els criteris d'acreditació van ser fixats el 2007 (AQU, 2007) i consten de (taula n. 12).

	Humanitats	Ciències Socials	Ciències	Ciències de la Vida	Ciències Mèdiques i de la Salut	Enginyeria i Arquitectura
Formació acadèmica	15	15	20	20	20	15
Predoctoral	5					
Doctoral	5		6	2	6	
Postdoctoral	5		10	18	12	
Mèrits professionals			4		2	
Experiència investigadora	60	60	65	65	65	65
Publicacions	30					
Aportacions a congressos	15					
Participació en projectes	15					
Articles científics			54	54	54	
Altres publicacions i congressos			3	5	3	
Projectes i direcció d'activitats de recerca			4	3	4	
Altres mèrits			4	3	4	
Experiència docent	25	25	15	15	15	20
Trajectòria docent	10					
Innovació docent	15					

Taula n. 12. Criteris per a l'acreditació del professorat lector (AQU, 2007).

L'acreditació referent al professorat agregat es coneix com a acreditació de recerca. En aquest cas es tenen en compte els següents criteris (taula n. 13):

	Humanitats i Ciències Socials	Ciències	Ciències de la Vida	Ciències Mèdiques i de la Salut	Enginyeria	Arquitectura
Trajectòria científica i transferència de resultats	70%	75%	70%	70%	70%	50%
Direcció i participació en projectes d'investigació	15%	10%	15%	15%	15%	10%
Activitat formativa	7.5%	10%	10%	10%	10%	20%
Altres mèrits	7.5%	5%	5%	5%	15%	20%

Taula n. 13. Criteris per a l'acreditació de recerca. Professorat agregat (AQU, 2008b).

Finalment, cal parlar de l'acreditació de recerca avançada, és a dir, la que es necessita per accedir a la figura de professorat catedràtic contractat. En aquest cas els criteris es recullen a la taula n. 14.

	Humanitats i Ciències Socials	Ciències	Ciències de la Vida	Ciències Mèdiques i de la Salut	Enginyeria	Arquitectura
Publicacions i transferència de resultats	70%	65%	70%	70%	70%	50%
Direcció i participació en projectes d'investigació	15%	15%	15%	15%	15%	10%
Activitat formativa	7.5%	15%	10%	10%	10%	20%
Altres mèrits	7.5%	5%	5%	5%	5%	20%

Taula n. 14. Criteris per a l'acreditació de recerca avançada. Professorat catedràtic contractat (AQU, 2008a).

La informació que es recull a les taules té en compte l'ítem d'avaluació i la puntuació per a cada àrea de coneixement. Per a una lectura més detallada del contingut de cada ítem, es poden consultar els documents d'AQU 2007, 2008a i 2008b.

2.3.5.2 Avaluació de l'activitat investigadora

Tal com s'explica a la web de l'AQU, el professorat pot sotmetre a avaluació els seus mèrits docents i de recerca. Com a resultat d'una avaluació positiva en aquests apartats, el professorat rep un complement retributiu mensual, per a la qual cosa cal que estigui vinculat a la universitat a temps complert.

L'avaluació dels mèrits de recerca requeria, exclusivament, en la Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora (CNEAI) –de fet, el professorat funcionari de Catalunya encara pot optar per demanar la seva avaluació a la CNEAI- però va ser a partir de 2003 que l'AQU assumeix dins les seves funcions aquesta avaluació abastant l'àmbit territorial català.

Per tant, l'avaluació de l'activitat i els mèrits de recerca individuals per al personal docent i investigador no és quelcom nou sinó que compta amb una llarga tradició a Espanya, tradició que va començar el 1989 amb un Real Decreto pel que s'introduïa en el règim retributiu del professorat universitari un nou concepte destinat a incentivar l'activitat investigadora mitjançant avaluacions anuals a mans de la CENAI.

Fruit de l'experiència acumulada durant els anys, semblen haver-se consensuat certs indicadors de la qualitat de l'activitat investigadora realitzada com ara l'índex d'impacte de les revistes científiques –calculat fonamentalment a partir de les cites que reben els articles que s'hi publiquen; les cites o el reconeixement internacional que reben altres publicacions com pot ser un llibre o ponències a congressos; el valor econòmic d'una patent activa aconseguida a través de la recerca; o els premis i altres formes de reconeixement social rebuts. Aquests mèrits són avaluats per trams, que comprenen un període de 6 anys.

L'AQU amb data 5 de desembre de 2008 va publicar els criteris específics per avaluar l'activitat investigadora del personal docent i investigador de les universitats públiques catalanes (Resolució IUE/3750/2008, de 9 de desembre) per a l'assignació dels

complements addicionals per mèrits de recerca dividits segons àrea de coneixement i segons si es tracta de personal funcionari o contractat.

Pel que fa al professorat funcionari, si no ha estat mai avaluat anteriorment per la CNEAI, ha de seguir igual procediment que el professorat contractat. En cas que sí hagi estat avaluat per la CNEAI, compta amb ple reconeixement de les seves avaluacions per part de l'AQU, i viceversa, en tant que ambdós organismes van signar un acord de reconeixement.

Respecte el professorat contractat, pot presentar-se a avaluació de mèrits docents el professorat catedràtic, agregat, col·laborador permanent i lector. En tots els casos el procediment i els criteris d'avaluació són els mateixos.

Les modalitats d'avaluació són tres: avaluació normal dels trams de recerca, avaluació única o totes dues en sol·licituds diferents, una per a cada modalitat d'avaluació.

Quan es parla d'avaluació normal, es fa referència a una avaluació d'un tram d'investigació de 6 anys, que poden ser consecutius o no. Un tram normal continu seria el que va d'1 de gener de 2001 fins a 31 de desembre de 2006, per exemple, i un de discontinu començaria l'1 de gener de 1999 i acabaria el 31 de desembre de 2006 perquè en el transcurs d'aquest període hi ha hagut dos anys discontinus sense activitat.

Pel que fa a l'avaluació única només es pot demanar la primera vegada que es sol·licita l'avaluació de l'activitat investigadora i només per una sola vegada, sempre i quan els trams que es presentin siguin formats per anys consecutius; és a dir, el nombre d'anys del període a avaluar ha de ser múltiple de 6 i no hi pot haver cap discontinuïtat d'anys. Si es donés un període de no activitat, els anys anteriors a aquest període no podrien ser presos en consideració.

El resultat de l'avaluació pot ser favorable, o desfavorable. En aquest cas, es pot presentar en anys posteriors una nova sol·licitud d'avaluació en la qual es poden incloure fins a 5 dels 6 anys avaluats negativament, i almenys un any ha de ser posterior al darrer any del període avaluat negativament. En cas d'avaluació única desfavorable, els anys que en formen part no poden tornar a ser avaluats.

Quant als criteris d'avaluació, tal com es reflexa a la Resolució IUE/3750/2008, els criteris són els mateixos que van quedar definits a l'Orden de 2 de diciembre de 1994 por la que se establece el procedimiento para la evaluación de la actividad investigadora en el desarrollo del Real Decreto 1086/89, de 25 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario i són els que segueixen:

- (a) la contribució al progrés del coneixement, la innovació i la creativitat de les aportacions incloses en el CV abreujat, considerant la situació general de la comunitat autònoma, Espanya i les circumstàncies de la investigació espanyola en l'àrea de coneixement sotmesa a avaluació i en el període a què correspongui l'avaluació i
- (b) es prioritzaran els treballs formalment científics o innovadors, front als merament descriptius, els que siguin una simple aplicació de coneixements establerts o els de caràcter divulgatiu.

Les aportacions es poden classificar en dos grups: les ordinàries i les extraordinàries. Les més importants són les primeres, les segones només tenen caràcter complementari.

Es consideren aportacions ordinàries: llibres; capítols de llibre; pròlegs; introduccions i anotacions a textos de reconegut valor científic per a l'àrea de coneixement; articles publicats en revistes de reconegut prestigi en l'àrea; patents, o models d'utilitat d'importància econòmica demostrable. En canvi, les aportacions extraordinàries serien: informes; estudis; dictàmens; treballs tècnics o artístics; participació rellevant en exposicions de prestigi; excavacions arqueològiques o catalogacions; la direcció de tesis doctorals que comptin amb mèrits excepcionals, i certes comunicacions a congressos.

Finalment, també es tindran en compte els indicis de qualitat que al·legui el sol·licitant, que podran consistir en: rellevància científica del medi de difusió; criteris internacionals de qualitat de les publicacions; ser referenciats per altres autors i autores o impacte en l'àrea de coneixement, així com ressenyes en revistes especialitzades.

Quan es presenta una sol·licitud cal incloure-hi: (a) l'imprès de sol·licitud; (b) una còpia del document d'identitat; (c) el CV normalitzat abreujat que compregui els 6 anys sotmesos a avaluació, les aportacions que es consideren més rellevants –fins un màxim de 5; (d) el CV complert; (e) el full de serveis actualitzat on consti el règim de dedicació; (f) fotocòpies d'acreditació de contractes, nomenaments, credencials de beca, etc. i (g) declaració signada de la veracitat de les dades al·legades i tota la documentació presentada.

Pel que fa a l'avaluació per part de la CNEAI, es prendrà en compte la Resolució de 12 de novembre de 2008, de la Secretaría de Estado de Universidades, per la que se fija el procedimiento y el plazo de presentación de solicitudes de evaluación de la actividad investigadora a la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora.

Pot accedir a aquesta avaluació el professorat catedràtic d'universitat, titular d'universitat, catedràtic d'escola universitària o titular d'escola universitària. En cas que es trobin en situació de comissió de serveis, serveis especials, excedència voluntària, etc. poden participar igualment en l'avaluació però fins que no es tornin a incorporar amb dedicació a temps complert, no podran rebre la prestació econòmica.

Els criteris d'avaluació i la documentació a presentar coincideixen amb els comentats quan s'explicava l'AQU.

Val a dir, però, que a finals de 2010 a Catalunya va entrar en vigor la Resolució IUE/4114/2010, de 22 de desembre, per la qual es dona publicitat als criteris específics per a l'avaluació de l'activitat de recerca del personal docent i investigador de les universitats públiques de Catalunya per a l'assignació dels complements addicionals per mèrits de recerca.

En aquesta llei la Comissió d'Avaluació de la Recerca fixa criteris per a l'avaluació de mèrits individuals de recerca parant atenció a les diferents àrees de coneixement (Humanitats, Ciències Socials, Ciències, Ciències de la Vida, Ciències Mèdiques i de la Salut i Enginyeria i Arquitectura) recollint especificitats per disciplines, especialment pel que fa a la publicació d'articles o la consideració del mitjà de difusió dels resultats

de la recerca i posa especial èmfasi en l'avaluació de la transferència de coneixements i la innovació.

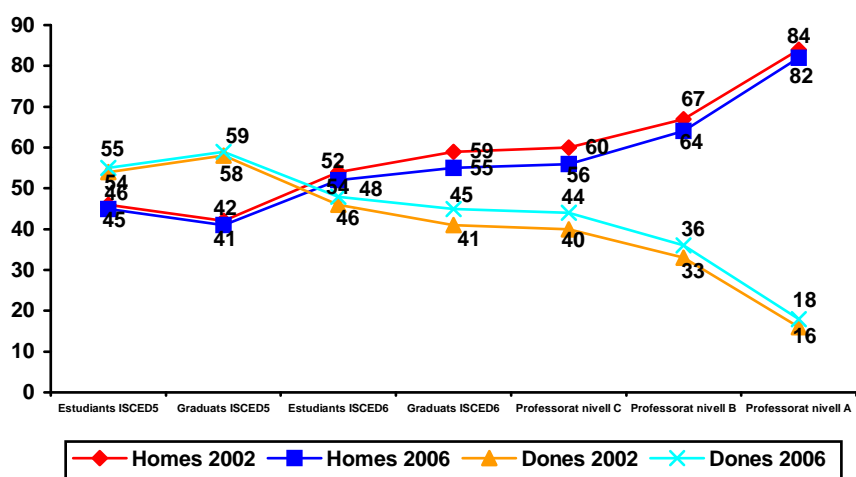
2.3.6 El personal docent i investigador en xifres

En aquest apartat s'ofereixen xifres que demostren, una vegada més, com la presència de les dones a la universitat va decreixent a mesura que augmenta la posició en la carrera professional a l'igual que passava amb l'estudiantat o el personal investigador.

Respecte l'àmbit europeu, l'informe *She figures* (She figures, 2009) mostra que l'estudiantat matriculat a la universitat i que majoritàriament obté els títols és femení però això canvia en els estudis que condueixen a l'obtenció del títol de doctora, disminuint la presència femenina fins al 48% (gràfic n. 2). En aquest moment comença el *gender gap* o esquadra de gènere, que només farà que accentuar-se en els subsegüents nivells de la carrera acadèmica, tenint en compte que el títol de doctora és l'entrada a la mateixa. Així, en els nivells més bàsics de la carrera acadèmica les dones només suposen el 44% del PDI i la xifra decreix fins el 36% en les posicions següents fins al 18% en la posició màxima, les catedràtiques.

Aquestes dades evidencien l'existència d'un terra enganxifós per les dones, una metàfora que il·lustra les dificultats que les graduades troben per accedir als estudis de doctorat i la carrera acadèmica i especialment, per passar de les posicions inicials a posicions més estables. També demostren l'existència d'un sostre de vidre format per un conjunt d'obstacles a què les dones han de fer front per arribar a les posicions més elevades de la carrera. Es parlarà de tots aquests obstacles al següent capítol.

L'evolució de les xifres entre 2002 i 2006 mostra una lleugera millora, doncs el percentatge de dones matriculades als estudis de doctorat augment així com la seva presència en els nivells més incipients de la carrera acadèmica. El progrés, tot i ser positiu, és molt lent i sense incorporar mesures, poden passar diverses dècades abans d'eliminar el *gender gap* i comptar amb universitats igualitàries (veure capítol 4).



Gràfic n. 2. Percentatge d'homes i dones en la carrera acadèmica, estudiants i PDI, UE-27, 2002-2006 (She figures, 2009: 73).

Quant a Espanya, les xifres de l'Institut Nacional de Estadística (INE) publicades a 27 de maig de 2009 respecte el PDI durant el curs 2007-2008 demostren que només el 36.40% del professorat universitari és femení.

D'ells, les dones superen el 40% en les categories d'ajudant doctor(a), contractat(da) doctor(a), col·laborador(a), visitant i titular d'escola universitària. A excepció de la figura de contractat(da) doctor(a), a la resta d'ocasions es tracta de personal que encara està en formació o que ocupa una plaça la finalitat de la qual és la docència i que no necessita disposar del títol de doctora. En menor mesura, entre el 30-40%, les professores ocupen les categories de titular d'universitat, associades o catedràtiques d'escola universitària i la seva proporció encara és menor en el cas de les catedràtiques (15%) o les professores emèrites (proper a l'11%). Una anàlisi més detallada dels resultats determina una major presència de dones a les noves categories contractuals, a les places que tenen un major pes en docència o entre el personal que es troba en fase formativa; és a dir, sovint places per a les quals no es necessita el títol de doctora o relacionades amb certes disciplines més pròpies d'escola universitària.

Parant més atenció a les professores catedràtiques d'universitat, en tant que categoria professional màxima dins el sistema universitari, es pot dir que, deixant de banda les 8 àrees de coneixement de l'estat espanyol en què no hi ha catedràtics ni catedràtiques, les dones no estan representades entre les càtedres de 23 disciplines, entre les quals sobta trobar Didàctica de l'Expressió Corporal, Didàctica de la Llengua i la Literatura, Didàctica de les Matemàtiques o Pediatria. De fet, sobta constatar que malgrat no hi ha catedràtiques a Pediatria, Obstetrícia o Ginecologia, la concentració de dones que obtenen el títol de doctora és molt elevat, malgrat no continuen la seva carrera professional.

A més, les dones només estan representades amb una única càtedra a 25 disciplines; són 53 les que compten amb un màxim de 5 catedràtiques; 39, fins a 10; 15, fins a 15; 9 fins a 20 i en 15 disciplines les dones superen les 20 càtedres, essent les disciplines amb major nombre de presència de catedràtiques: Economia Financera i Comptabilitat (30), Història de l'Art (35), Química Analítica (40) i Bioquímica i Biologia Molecular (43). Cal recordar, però, que aquestes xifres representen nombres absoluts que cal analitzar amb major deteniment. Per exemple, dins les disciplines on les dones tenen una presència major quant a nombre absolut de càtedres, en realitat les catedràtiques representen un 18.51%, 31.81%, 31.49% i 19.90% del total, respectivament, la qual cosa continua suposant un entorn de treball eminentment masculí.

Posant en relació el percentatge de professores catedràtiques d'universitat a la UAB adscrites als departaments que han format part de la mostra d'estudi de la present recerca amb el percentatge de catedràtiques d'universitat segons disciplina a l'estat espanyol es pot concloure que la UAB compta amb una presència de catedràtiques menor que la de la resta del territori, essent la majoria de vegades la seva presència nul·la.

Parant atenció al PDI de la UAB segons categoria professional i sexe, es pot dir que no només el percentatge de catedràtiques és molt baix, sinó que el total de PDI femení no supera el 40% (veure taula n. 15). Segons categoria, les professores superen el 40% entre el professorat col·laborador, titular d'escola universitària, lector i associat; és a dir, són majoria entre les figures amb major dedicació a la docència i per a les que no es

necessita ser doctora –a excepció de la figura de lectora, una plaça temporal que suposa el primer esglaó en la carrera acadèmica i investigadora tal com està estructurada actualment. En menor mesura, es trobarien les professores titulars d'universitat o catedràtiques d'escola universitària –en aquest cas sí és necessari ser doctora i en ambdós casos es disposa de plena capacitat docent i investigadora-, seguides de les professores agregades, les visitants i les catedràtiques. Quant a catedràtiques contractades, a la UAB encara no hi havia cap professora (i només un professor) –si ve a la taula n. 15 es troba un resum general del professorat de la UAB a setembre de 2007 segons àrea de coneixement, categoria professional i sexe, a l'annex n. 3 es troba una informació més detallada segons àrea de coneixement, departament, categoria professional i sexe.

En relació a la presència de professores en les diferents àrees de coneixement –en nombres absoluts-, les àrees més feminitzades són Ciències Humanes (on el 60% del PDI són dones), seguit de Ciències de la Salut (45%), mentre que a la resta d'àrees les dones són una clara minoria, essent el 28% a Ciències Experimentals i Tecnològiques i l'11% a Ciències Socials.

Quant a categories professionals, les àrees amb major presència de PDI funcionari són Ciències Humanes i Ciències Socials i en menor mesura es troben les Ciències Experimentals i Tecnològiques i finalment, Ciències de la Salut. Entre el PDI contractat la presència de dones es distribueix de manera diferent. En primer lloc apareixerien les Ciències Socials seguit de Ciències de la Salut, les Ciències Humanes i en darrer lloc, les Ciències Experimentals i Tecnològiques.

		CCET	CCHH	CCSA	CCSS	Total
PDI funcionari						
Catedràtic(a) d'universitat	Total	144	57	49	104	354
	D	31	14	7	29	81
	%Dones	21.53	24.56	12.96	27.88	22.88
Catedràtic(a) escola universitària	Total	11	4		12	27
	D	1	3		5	9
	%Dones	9.09	75		41.66	33.33
Titular universitat	Total	221	160	203	323	907
	D	73	68	66	134	341
	%Dones	33.03	42.5	32.51	41.48	37.6
Titular escola universitària	Total	5	31		63	99
	D	0	16		32	48
	%Dones	0	51.51		50.79	48.48
PDI contractat (és doctor(a))						
Catedràtic(a) contractat(da)	Total	1				1
	D	0				0
	%Dones	0				0
Agregat(da)	Total	44	18	8	16	86
	D	10	3	3	9	25
	%Dones	22.72	16.66	37.5	56.25	29.07
Lector(a)	Total	60	38	18	74	190
	D	26	21	8	30	85
	%Dones	43.33	55.26	44.44	40.54	44.74
Altres figures						
Col·laborador(a)	Total	3	1	3	6	13
	D	2	1	0	4	7
	%Dones	66.66	100	0	66.66	53.84
Visitant	Total	11	22	2	51	86
	D	3	8	1	8	20
	%Dones	27.27	36.36	50	15.68	23.25

Associat(da)	Total	250	194	147	567	1158
	D	93	99	53	246	491
	%Dones	37.2	51.03	36.05	43.38	42.4
Associat(da) mèdic(a)	Total	36		367		403
	D	26		92		118
	%Dones	72.22		25.07		29.28
Col·laborador(a) docent honorífic	Total	57	5	213	18	293
	D	16	3	96	2	117
	%Dones	28.07	60	45.07	11.11	39.93

Taula n. 15. PDI segons àrea de coneixement, categoria professional i sexe. UAB. Setembre 2007.

Segons l'Observatori per a la Igualtat (Recoder et al., 2010) les xifres de la UAB demostren poca variació fins a 2010. Així, per cada 4 titulars d'universitat dona, hi ha una catedràtica mentre que per al seus col·legues la proporció és 2-1. El conjunt de catedràtiques és del 22.5%, mateix percentatge que en els tres anys anteriors i en el cas de concursos per a titularitat, de cada 6 places, només 1 és ocupada per una dona.

Finalment, es recullen les xifres referents a l'acreditació i l'avaluació de l'activitat investigadora, fent referència tant a l'àmbit català com a l'estatal.

La comissió d'acreditació del professorat lector i col·laborador a l'AQU des de 2008, estava constituïda per 9 persones de les quals la presidenta era una dona, el secretari un home i la resta de membres eren 5 homes i 2 dones.

Si es té en compte l'informe elaborat per la Comissió respecte els resultats d'informes de professorat lector per al període 2003-2008 (AQU, 2009c) es pot afirmar que el percentatge de professorat que supera l'acreditació no és gaire elevat, amb resultats força dispersos segons àrea de coneixement. Així, mentre a Ciències, Enginyeria i Arquitectura i Humanitats el percentatge és molt elevat (supera el 70% d'informes favorables sobre el nombre de sol·licituds presentades), no es pot dir el mateix d'àrees com Ciències Mèdiques (59%) o Ciències de la Vida i Ciències Socials (44 i 45%, respectivament). Segons sexe, els homes treuen una avantatge de 6 punts a les dones – 63 versus 57% - essent també ells qui presenta major nombre de sol·licituds (veure taula n. 16).

Àrea	Total sol·licituds	Favorables	Desfavorables	% Favorables sobre el total
Humanitats	669	167	450	70
Ciències Socials	937	414	406	45
Ciències	588	135	430	75
Ciències de la Vida	390	194	169	44
Ciències Mèdiques	446	144	247	59
Enginyeria i Arquitectura	670	157	462	71
Total	3704	1211	2164	60
Dona	1667	588	912	57
Home	2037	623	1252	63

Taula n. 16. Sol·licitud i resolució de l'acreditació de professorat lector. AQU. 2003-2008 (AQU, 2009e).

Pel que fa a la Comissió d'Avaluació de la Recerca i la Recerca Avançada, es tracta d'una Comissió de 22 membres dels quals el president i el secretari eren homes i entre les altres 20 persones es trobaven 10 homes i 10 dones, essent, per tant, una comissió paritària quant a gènere, encara que no a nivell de lideratge.

Els resultats de l'emissió d'informes per a l'acreditació de recerca; és a dir, la que es necessita per accedir a un concurs de professor agregat o professora agregada, mostren un percentatge de resolució favorable inferior que en el cas de lector o lectora, doncs entre 2003 i 2008 només van obtenir aquesta acreditació el 48% de les persones que la van sol·licitar.

Les diferències segons àrees de coneixement no són gaire elevades, oscil·lant entre el 67% de Ciències o el 53% d'Enginyeria i Arquitectura i el 47% d'Humanitats, el 44% de Ciències de la Vida i Ciències de la Salut i el 36% de Ciències Socials. Segons sexe són els homes, de nou, qui obté aquesta acreditació en un percentatge més elevat (51% versus 43%) (veure taula n. 17).

Àrea	Total sol·licituds	Total favorables	Total desfavorables	% Favorables sobre el total
Humanitats	397	182	208	47
Ciències Socials	411	143	255	36
Ciències	470	305	151	67
Ciències de la Vida	326	140	180	44
Ciències Mèdiques	711	299	387	44
Enginyeria i Arquitectura	375	188	169	53
Total	2690	1257	1350	48
Dona	1009	423	562	43
Home	1681	834	788	51

Taula n. 17. Sol·licitud i resolució de l'acreditació de recerca. AQU. 2003-2008 (AQU, 2009b).

Els resultats referents a l'acreditació de la recerca avançada –recordar que cal obtenir aquesta acreditació per a concursar per a places de catedràtic(a) contractat(da)- són una mica més favorables que els anteriors. En aquest cas, el nombre de sol·licituds va ser molt inferior però el percentatge d'obtenció favorable es situava en un 58% essent les àrees on més professorat obtenia dita acreditació: Ciències, Enginyeria i Arquitectura i Humanitats i en menor mesura, però sempre per sobre del 50%: Ciències de la Vida, Ciències Socials i Ciències Mèdiques i de la Salut. Segons sexe, en aquest cas les diferències quant a l'obtenció d'una acreditació de recerca s'estreuen. Si bé només 210 dones fan la sol·licitud, versus 665 homes, les dones l'obtenen en el 56% dels casos i els homes en el 59% (taula n. 18).

Àrea	Total sol·licituds	Total favorables	Total desfavorables	% Favorables sobre el total
Humanitats	73	43	27	61
Ciències Socials	154	82	70	54
Ciències	163	111	49	69
Ciències de la Vida	76	43	32	57
Ciències Mèdiques	263	130	123	51
Enginyeria i Arquitectura	146	90	53	63
Total	875	499	354	58
Dona	210	113	90	56
Home	665	386	264	59

Taula n. 18. Sol·licitud i resolució de l'acreditació de recerca avançada. AQU. 2003-2008 (AQU, 2009c).

En la memòria d'activitats de l'AQU publicada a 2011 es recull que en la convocatòria de 2010, la resolució d'acreditacions va ser favorable en el 55% dels casos per al professorat lector, el 56% d'agregat i el 67% de catedràtic o catedràtica. No es pot parlar, no obstant, de diferències de sexe perquè l'informe no va desagregar les dades segons aquesta variable.

En el cas de les acreditacions dutes a terme per l'ANECA al llarg de 2008 (2009b), el nombre de sol·licituds rebudes va ser de 5707, de les quals van ser avaluades favorablement en primera avaluació 3306; és a dir, el 64%. Segons disciplina, l'àrea que va rebre major nombre de sol·licituds fou Ciències Socials i Jurídiques (28%), seguit de Ciències Experimentals (26%) i pel que fa a nombre d'avaluacions positives, la disciplina que més n'obtingué fou aquesta darrera (61%). Respecte categories professionals, la majoria de sol·licituds es van fer per a la figura de professor(a) contractat doctor, tot i que el percentatge d'avaluacions positives més elevat l'obtingué la figura de professor(a) ajudant (taula n. 19).

Categoria	Sol·licituds	Positius	% positius
Professorat contractat doctor	2276	1207	53
Professorat ajudant doctor	1780	1367	77
Professorat col·laborador	67	37	55

Taula n. 19. Sol·licitud i emissió d'acreditacions segons categoria professional LOU. ANECA. 2008 (ANECA, 2009b: 1).

Pel que fa a les acreditacions de professorat titular i catedràtic, l'ANECA (ANECA, 2009a) el 2008 va rebre 7398 sol·licituds de les quals 4992 per titular i 2406 per càtedres. En el cas de l'acreditació de professorat titular, la majoria de sol·licituds provenien de les àrees de Ciències Socials i Jurídiques, Ciències i Enginyeria i Arquitectura mentre que per a les càtedres, la major part de sol·licituds eren per a les àrees de Ciències, Ciències Socials i Jurídiques i Arts i Humanitats. Si bé això quant a sol·licituds, quant a resolució dir que el 76% del professorat que es va presentar a una acreditació per a la titularitat la va obtenir, essent l'àrea amb majoria d'èxit Ciències (90%) seguit d'Enginyeria i Arquitectura (84%), Art i Humanitats (82%), Ciències de la Salut (74%) i en menor mesura, Ciències Socials i Jurídiques (59%). Quant a les càtedres, els percentatge total de resolució favorable fou del 83% anant del 91% de Ciències, seguit del 83% a Art i Humanitats, el 82% a Ciències de la Salut, el 79% a Enginyeria i Arquitectura i el 74% a Ciències Socials i Jurídiques.

En el cas de l'AQU, per al mateix període (AQU, 2009a), els majors índex d'èxit es donaren a l'àrea de Ciències, tant per al professorat titular com per al catedràtic, i l'àrea amb menor èxit fou Ciències Socials i Jurídiques. Si bé la majoria de sol·licituds per a l'acreditació de professorat titular provenien per part d'homes (59% front 41%), el percentatge d'èxit seguia la mateixa distribució, essent 60% pels homes i 40% per les dones. En el cas de l'acreditació per a càtedra, les dones es presentaren en el 31% dels casos i obtingueren l'acreditació en el mateix percentatge (front al 69% dels seus companys). La major part de les dones que sol·licitaren una acreditació per a professorat titular provenien d'Art i Humanitats (54%), seguit de Ciències Socials i Jurídiques (49%) i l'àrea amb menor presència de dones fou Enginyeria i Arquitectura (27%) – precisament l'àrea on més homes la sol·licitaren, 73% i l'àrea amb menor sol·licitud per part d'homes era Arts i Humanitats (46%). La mitjana d'edat d'aquests professors i professores oscil·lava entre 31 i 55 anys. En canvi, per l'acreditació de càtedra, les dones la sol·licitaren en major mesura a l'àrea de Ciències (83%) seguit d'Arts i

Humanitats (72%) i el menor percentatge era a Ciències Socials i Jurídiques (62%). Els seus col·legues, igual que en el cas anterior, sol·licitaren l'acreditació en major mesura a l'àrea d'Enginyeria i Arquitectura (52%) i en menor, a Ciències de la Salut (32%). La seva mitjana d'edat era d'entre 41 i 60 anys.

Per acabar, fer referència a l'avaluació dels mèrits de recerca coneguda com a sexennis.

En el cas de l'avaluació d'aquests mèrits per part de l'AQU (AQU, 2009a) es disposa de resultats per a les convocatòries de 2007 i 2008 diferenciades segons si es tracta de professorat contractat o funcionari. Els resultats es troben a la taula n. 20.

	2007		2008	
	Contractat	Funcionari	Contractat	Funcionari
Sol·licituds	738	1280	445	669
Avaluació favorable	550	1105	229	607
% avaluació favorable sobre total sol·licituds	74.52	86.32	51.46	90.73

Taula n. 20. Sol·licitud i resolució de l'avaluació dels mèrits de recerca (sexennis). AQU. 2007 i 2008 (AQU, 2009a).

Pel que fa a disciplines, tant a la convocatòria de 2007 com a la de 2008 es pot dir el mateix: el professorat funcionari obté l'avaluació positiva en un percentatge molt superior que el professorat contractat. Així, mentre el professorat funcionari obté percentatges superiors al 90% a la majoria de disciplines, excepte a Comunicació i Educació que aquestes xifres disminueixen fins a 87 i 88%, respectivament, en el cas del professorat contractat aquest percentatge a vegades no arriba al 50% i són escasses les disciplines que superen el 85% d'avaluació positiva.

Els informes citats van ser realitzats sense considerar la variable gènere, per tant no es poden extreure conclusions al respecte.

Pel que fa als resultats d'avaluació de la investigació per part de la CNEAI, Agraït i Poves (2009: 42-43) conclouen que:

- (a) el percentatge de professorat que no es sotmet a avaluació és alt, un 12% entre professorat catedràtic, titular d'universitat i catedràtic d'escola universitària
- (b) els indicadors no mostren un biaix de gènere dins una mateixa categoria
- (c) és notable la diferència d'èxit entre catedràtics i catedràtiques d'universitat i titulars d'universitat, essent els resultats superiors per als primers
- (d) només el 50% del professorat que es presenta a les avaluacions de la CNEAI segueix una distribució normal quant a grau d'èxit; l'altre 50% es divideix en parts iguals entre èxit complet o fracàs complet
- (e) Química, Física i Biologia Mol·lecular i Cel·lular són les disciplines amb major grau d'èxit
- (f) per edat s'observa que paulatinament va augmentant l'edat promig per accedir al cos de catedràtic(a) d'universitat o professor(a) titular d'universitat i
- (g) també es constata en els resultats de l'avaluació millores significatives a mesura que disminueix l'edat de la franja de població analitzada; així, els professors i professores titulars d'universitat d'entre 34-39 anys, obtenen unes avaluacions més favorables que els de la franja 57-62.

2.4 Resumint

La carrera investigadora a la universitat espanyola pot seguir dos models: (a) un model més centrat en investigació que, un cop obtinguts els mèrits corresponents, també permet accedir a una plaça de PDI i (b) la carrera del PDI pròpiament dita –en modalitat contractual o funcional com introduïa la LOU el 2001. En aquesta recerca es para atenció al col·lectiu de dones que treballen a la universitat com a investigadores, seguint tant un com altre model.

En tant que es considera l'obtenció del títol de doctor o doctora com l'inici de la carrera investigadora, a efectes d'aquest estudi només s'han tingut en compte aquelles categories professionals per a les quals és requisit estar en possessió de dita titulació. Més concretament, dins la carrera investigadora s'han contemplat les figures: Beatriu de Pinós, Juan de la Cierva, Ramón y Cajal, i3 i ICREA; mentre que per a la carrera del PDI les categories que s'han tingut en compte són: (a) per a les figures contractuales: lectora o ajudant doctora; agregada i catedràtica i (b) per al professorat dels cossos docents universitaris: catedràtica d'escola universitària i titular i catedràtica d'universitat.

A l'hora d'accedir o de promocionar en la carrera, el professorat ha de comptar amb un informe d'avaluació favorable que s'obté un cop superat un procés d'acreditació nacional o autonòmica. En dita acreditació, entre d'altres criteris, es té en compte l'activitat investigadora (publicacions científiques, llibres o capítols de llibre, patents, transferència de tecnologia, innovació, participació o obtenció de projectes de recerca, direcció de tesis doctorals, presentacions a congressos, mobilitat...) amb diferent pes segons la categoria professional de que es tracti. A més a més, el professorat pot sol·licitar per iniciativa pròpia una avaluació de la seva tasca investigadora, el que s'anomena trams de recerca o sexennis, i que donen accés a la participació en certes comissions d'avaluació, selecció de personal, concursos de catedràtica, etc. –a banda de suposar un plus econòmic mensual.

Quant a la participació de dones en investigació a la universitat, en el capítol es dibuixa un gràfic de tisora on es mostra que les dones obtenen la majoria de títols de grau (en nombres absoluts, amb diferències segons àrea de coneixement) però la seva presència comença a decreixer en l'etapa doctoral i és més acusada a partir de la fase postdoctoral, arribant al seu màxim exponent a la categoria professional més elevada, les càtedres. Es considera, per tant, que al doctorat comencen a donar-se certes desigualtats de gènere (les estudiants opten per aquests estudis en menor mesura, opten i obtenen beques en menor proporció que els seus companys...) que es van accentuant al llarg de tota la carrera professional, quelcom que la literatura de gènere anomena *leaky pipeline*.

3 Condicionants de la carrera investigadora des del punt de vista de gènere

Tal com demostraven les xifres recollides en el capítol anterior, la presència de dones a la carrera investigadora va disminuint a mesura que augmenta la categoria de la posició mentre que la situació seria inversa en el cas dels seus companys (gràfic n.2). Si bé el col·lectiu d'estudiants és majoritàriament femení fins l'etapa doctoral, a partir del postdoctorat la situació comença a invertir-se, acusant-se cada vegada més en les successives categories professionals i sent màxima la diferència entre el col·lectiu de catedràtics i catedràtiques.

Sembla que les dones troben dificultats per avançar en la seva carrera, quelcom que la literatura de gènere anomena des dels anys 1980 *glass ceiling*, per explicar la discriminació de gènere que les dones pateixen a l'entorn professional fruit d'un seguit de barreres invisibles que els impedeixen arribar a les categories professionals més elevades.

En paraules d'Alcalá “*existeix un conjunt de biaixos de gènere, una discriminació per sexe de les dones respecte als homes. Biaixos i discriminacions que es mantenen i aguditzen al llarg de la carrera professional de les dones, que posen de manifest les dificultats pel desenvolupament del seu treball i per aconseguir el corresponent reconeixement a la seva professionalitat, tant dels seus iguals homes com per les autoritats de les polítiques acadèmiques i científiques*” (2005: 13). De fet, les primeres feministes, al segle XVIII -Margarita Nelken, Victoria Kent, Clara Campoamor, Margarita Salas, Celia Amorós, Amelia Valcarvel, entre d'altres- ja reivindicaven un lloc per a la dona dins l'àmbit científic, criticaven la societat patriarcal i apostaven pel feminisme, per la igualtat de les dones.

Davant aquesta realitat hom es pregunta el per què, quins són els motius que condueixen a aquesta situació en l'àmbit de la recerca, a l'acadèmia o a d'altres sectors professionals, a nivell internacional. La literatura especialitzada ha donat en anomenar a aquests motius barreres, biaixos de gènere o condicionants i han estat diverses les aproximacions per establir una classificació dels mateixos.

Per exemple, a l'informe dirigit per Shalala (2006) s'establia una classificació de biaixos i condicionants institucionals (*biases and constraints*). Entre els primers hi hauria la construcció de la carrera (productivitat, publicacions, reconeixement); les posicions de lideratge o l'avaluació de l'èxit (biaix de gènere en els processos d'avaluació de caire subtil, *accountability*...). Entre els segons, es recullen l'ideal de científic(a), les polítiques de reclutament i selecció de personal, les interaccions institucionals, les responsabilitats derivades de l'atenció a persones dependents, els efectes de la maternitat, el sostre de vidre o la legislació vigent respecte temes de gènere.

Evetts (2000) estableix una classificació de tres dimensions estretament interrelacionades que farien que la carrera de les investigadores fos diferent a la dels seus companys. L'autora parla de: (a) la dimensió cultural: família, ideologia femenina i

cultura organitzacional; (b) la dimensió estructural: estructures familiars i processos organitzatius i (c) la dimensió acció i que segons l'autora és molt important perquè permet estudiar les decisions que les dones prenen o les estratègies que apliquen quan han de fer front als determinants culturals i estructurals que condicionen la seva carrera.

Benokraitis (1998) dedica un capítol del llibre *Careers Strategies for Women in Academe. Arming Athena* a parlar sobre la discriminació subtil i la classifica a nivell individual, organitzacional, institucional i cultural. En la mateixa obra, Quina, Cotter i Romanesko expliquen el *glass ceiling* o sostre de vidre a partir de raons que es poden classificar a nivell personal, social i institucional.

La investigadora en el treball de recerca de doctorat diferenciava entre barreres externes i internes. Entre les barreres externes incloïa l'estructura social i els estereotips de gènere; mentre que entre les barreres internes agrupava les conductes i actituds femenines que conduïen a la dona a no assumir càrrecs de lideratge en la gestió de les institucions universitàries (Guillamón, 2006).

En aquesta recerca, a partir d'una nova revisió de la literatura més centrada en el desenvolupament de la carrera investigadora, s'ha optat per una classificació de les variables que condicionen la carrera de les investigadores en tres nivells: (a) condicionants socioculturals; (b) condicionants institucionals i (c) condicionants personals.

Tot i que la divisió entre un tipus de condicionant i altre sovint és força difícil de determinar (per exemple, en el cas de la cura dels fills i les filles o altres persones dependents sembla difícil definir si es tracta d'una construcció social derivada dels valors transmesos en els processos educatius i socialitzadors; institucional perquè les famílies no reben suficient suport per part de la institució per tal de conciliar la vida personal, familiar i professional; o és una decisió que la persona pren individualment) la investigadora ha decidit abastar els següents tòpics dins cada bloc de condicionants:

- (a) socioculturals: entenent que el fet de viure a una societat patriarcal comporta l'assumpció de rols diferents per a les dones i els homes, un conjunt d'estereotips de gènere, processos de socialització i educació també diversos per als nens i les nenes i això influeix, junt a la imatge que la societat té de les persones que es dediquen a la investigació, en l'elecció dels estudis
- (b) institucionals: fa referència a la cultura sexuada de les universitats i a les pràctiques d'avaluació que es duen a terme al llarg de la carrera acadèmica basades en l'excel·lència científica i la meritocràcia i
- (c) personals: les decisions que les dones prenen en l'àmbit professional en relació a les seves autolimitacions professionals (dedicació a la docència o a la recerca, variables a favor o dificultats per al desenvolupament de la carrera investigadora, autopercepció o percepció de la discriminació a l'acadèmia) i el fet de fer compatibles la vida personal, familiar i professional.

Cal considerar, però, que qualsevol classificació no és més que un intent de simplificar una realitat de per sí complexa i que aquests factors interactuen entre ells sense que cap pugui ser considerat causa o efecte de l'altre.

3.1 Condicionants socioculturals

Viure en una societat patriarcal comporta una divisió de rols segons gènere que es basa en un seguit d'estereotips associats a allò femení o a allò masculí. Aquestes idees influeixen en els processos d'educació i socialització, educant i socialitzant de manera diferent a nens i nenes. Això tindria certa repercussió a l'hora d'escollir professió i per tant, estudis a seguir, titulació universitària, etc., cosa que en el cas de la carrera investigadora, també està condicionat per la imatge social que es té de les persones dedicades a l'àmbit científic.

A continuació s'expliquen amb més detall aquest tipus de condicionants.

3.1.1 La societat patriarcal

Tal com explicava Walby (1990) a l'obra *Theorizing Patriarchy* el patriarcat és un sistema d'estructuració social en el qual els homes -allò masculí- domina, cosa que donaria peu a l'opressió de la dona i a una infravaloració de tot allò femení.

Cal considerar, segons l'obra citada, que el responsable d'aquesta opressió és l'estructura social, no els individus. Per tant, "l'enemic" seria el poder masculí socialment establert, però no els homes com a individus.

Els elements que caracteritzen els sistemes patriarcals en relació al tema que ens ocupa són: els rols de gènere; els processos d'educació i socialització diferents en funció del sexe; la consideració social de la recerca i els investigadors i investigadores; i com això influeix als nois i les noies a l'hora d'escollir els estudis a cursar durant l'escolarització secundària i *a posteriori*, així com la futura carrera professional.

3.1.2 Els rols masculins i femenins

En un context social patriarcal, dones i homes assumeixen rols diferents, considerant-se, en general, que els homes són els encarregats de "guanyar el pa" mentre que les dones serien responsables de tenir cura de la família i la llar (Benshop i Brouns, 2003; Widmer, 2008) o com diria Virginia Wolf, són l'àngel de la casa.

Segons Izquierdo (2007 i 2008) les activitats humanes estarien dividides en dos tipus: (a) les activitats orientades a la cura; és a dir, les que suposen una predisposició a atendre i satisfer les necessitats d'altres persones i (b) les orientades a la provisió, que predisposarien a la persona a aconseguir els seus propis objectius. Mentre que les primeres estarien associades a allò femení, les segones s'atribuirien a allò masculí.

Són diverses les conseqüències que es deriven del que s'acaba de dir. Per exemple, en primer lloc, el mercat laboral restaria dividit de manera sexual, assumint rols diferents homes i dones. En segon lloc, aquesta escissió entre cura i provisió comportaria una jerarquització de les tasques per la qual, al tractar-se d'una societat patriarcal, s'infravalorarien les competències referides a les activitats de cura donada la seva associació a allò femení.

Quedaria, per tant, justificat que les dones es dediquin a certes professions considerades femenines (magisteri, infermeria, psicologia, etc.); treballin a temps parcial per tal de fer

compatible la vida professional amb la familiar; estiguin més disposades a seguir i donar suport a la carrera del seu home; obtinguin un sou menor considerant-lo un complement al sou principal que aportaria l'home o; no ocupin certs càrrecs de poder.

En la carrera acadèmica això quedaria traduït en una major presència de dones en certes àrees de coneixement i categories professionals, tal com es feia palès al capítol anterior, essent poques les dones que ocupen el càrrec de rectora d'universitat o altres posicions en els òrgans de govern (She figures 2009: 97-99), presideixen societats científiques, conformen comitès editorials de revistes indexades o figuren com a investigadores principals en projectes de recerca competitiu.

3.1.3 La socialització i l'educació en funció del gènere

En aquest apartat es prendran en compte només la família i l'escola com a principals agents educatius i socialitzadors, malgrat conèixer la importància que juguen altres agents, entre d'ells, els mitjans de comunicació.

Pel que fa a la família, les expectatives que aquesta posa en els fills i les filles acostumen a ser diferents i també serà diferent la manera com els educarà al llarg de la vida: com interpretarà el seu comportament (malgrat sigui idèntic), com estimarà les seves habilitats, etc. segons estereotips socials basats en com ha de ser el comportament masculí i femení, quins són els rols d'homes i dones a la societat.

Aquest tractament diferencial pot influenciar poderosament el concepte d'un(a) mateix(a), la valoració de les pròpies competències i especialment influeix en tot allò relacionat amb els comportaments estereotipats de gènere, ja es tracti de relacions socials, esports, matemàtiques, ciència...

Parant més atenció en l'àmbit de la recerca, sembla que la ciència té associats certs estereotips socials (Shalala, 2006: S-4) com per exemple:

- (a) les dones no són tan competitives com els homes i per això no mostren interès en treballar a l'acadèmia, a l'àmbit científic... En aquest sentit, Barres (2006) afegiria altres estereotips com el fet que a les dones no els agrada prendre riscos, són menys abstractes i més emocionals. Però els mateixos autors manifesten que aquestes afirmacions són falses en tant que la majoria de l'estudiantat universitari és femení, fins i tot a nivell de tercer cicle, i es posa de manifest que quan repetidament es diu a les dones que són menys bones en l'àmbit científic, tant la seva autoestima com les seves ambicions es veuen disminuïdes quan, simplement incrementant les expectatives de les dones a la ciència, seria suficient per fer-les arribar a les posicions més avançades
- (b) les dones estan més interessades en la família que en la seva carrera. Aquesta afirmació també es podria falsejar; si bé és cert que les nenes estan més properes a les mares i altres models familiars femenins i més exposades a les activitats de cura de la família, també és cert que cada vegada més les dones entren al mercat laboral de manera que les filles poden observar altres models. D'altra banda, també és cert que cada vegada més les dones aposten per la seva carrera professional i
- (c) les dones passen més temps sense treballar per atendre els fills i filles, per tant, són una mala inversió des del punt de vista professional. Però aquesta idea

també ha estat falsejada en diverses ocasions perquè els estudis realitzats al respecte semblen posar de manifest que si bé és cert que les dones tenen períodes més llargs de no treball a l'inici de la carrera professional per atendre els infants, al llarg de tota la carrera semblen ser els homes qui més temps passa de baixa per malaltia.

De fet, l'entorn familiar es considera un element clau per a justificar la baixa presència de dones a l'àmbit de la investigació. Així ho posa de manifest García de León (2000) en un estudi que classifica les professores universitàries espanyoles en hereteres o rebels. L'estudi mostra la importància que té la figura paterna en les acadèmiques que han fet carrera en l'àmbit científic o d'enginyeria.

Són acadèmiques hereteres aquelles que provenen d'un context sociofamiliar que ha contribuït al seu èxit professional: origen social elevat; ambient cultural i professional familiar notable; pare liberal que va pensar que l'educació de fills i filles havia de ser igual i actiu respecte la seva carrera professional; una mare professional que possiblement va deixar de treballar quan va tenir fills(es) però que va reincorporar-se més endavant al mercat laboral; famílies cosmopolites, que parlen diverses llengües, han viscut a altres països, etc. Es tractaria d'un cert estil de vida. Sovint aquestes investigadores parlen d'un pare liberal i diuen que elles van ser les primogènites. Dins aquest col·lectiu es podrien establir dos subgrups: (a) les superdones, és a dir, dones que han arribat a ser catedràtiques, que han fet estades a l'estranger, que s'han casat i han tingut família i han comptat amb el suport de la parella fermament i (b) dones solteres i sense família amb una gran dedicació a la seva professió.

En l'altre extrem hi hauria les acadèmiques rebels. En aquest cas es tracta de dones que no provenien d'un context familiar que els afavorís l'educació, els garantis l'entrada a la universitat, les animés a desenvolupar-se professionalment, etc. sinó que més aviat es tracta de famílies amb un pare masculista i una mare dedicada a la llar. Aquestes professores són transgressores en el sentit que rebutgen el model del qual provenen i decideixen trencar el rol que la família esperava d'elles.

Pel que fa a l'escola, el propi personal docent pot perpetuar els estereotips de gènere tot avaluant un mateix comportament per part d'un nen o d'una nena de manera diferent en funció de si s'ajusta als comportaments masculins o femenins considerats acceptables socialment. Això tindria influència en la concepció que el nen o la nena té de sí mateix(a) i d'allò que pot aconseguir.

A mesura que els nens progressen durant el període escolar, diverses investigacions demostren (Shalala, op. cit.) que les ambicions de nens i nenes comencen a diversificar-se de manera que les nenes mostrarien més interès pels idiomes, la literatura, la música, el teatre, etc. i els nens es centrarien més en física, matemàtiques o història.

Són molts els intents d'aconseguir que l'escola ofereixi oportunitats d'igualtat real entre nens i nenes a través de la coeducació i altres mesures. Com a exemple es pot citar el treball de Subirats en el context espanyol i català especialment a les dos darreres dècades (1994, 2001, 2007 i 2009).

A tall de conclusió es podria dir que la pressió social vers un nen o una nena és diferent i això té influència en les seves motivacions i preferències. Les competències

desenvolupades en un nen o una nena estarien fortament influenciades per factors culturals i el cert és que aquests patrons poden ser mermats o eliminats amb diverses estratègies, però d'això se'n parlarà més detalladament al proper capítol.

3.1.4 La consideració social de la ciència i els investigadors (i les investigadores?)

Segons l'Eurobarometer "Joventut i ciència" de 2009, realitzat amb una població de 25000 persones membres de 27 estats europeus que tenien edats compreses entre 15 i 25 anys, amb l'objectiu de conèixer fins quin punt la joventut se sent atreta per la ciència i la tecnologia, es poden extreure les següents conclusions (Rugemer, 2009):

- (a) el jovent creu que els beneficis de la ciència són positius (82%); que pot ajudar a fer la vida més saludable, còmoda i fàcil (80%) i que pot contribuir a eliminar la pobresa i la fam al món (54%). Tot i això, pensen que la ciència respon a certs interessos (77%). Els joves no consideren, però, que la ciència pugui ajudar a crear llocs de treball (49%), essent els països més optimistes Polònia, Portugal i Lituània (al voltant del 90%) i els menys entusiastes França i Alemanya
- (b) quant al propòsit de la ciència, el 88% pensen que la seva finalitat és l'augment de coneixement i el 65%, el desenvolupament econòmic
- (c) es mostren interessats per la ciència i la tecnologia el 67% dels joves i les joves, interès equiparable al que tenen per l'esport, només superat per l'interès vers la cultura (música i cinema, bàsicament, 89%) i seguit de l'interès per l'economia (44%) i la política (43%) i
- (d) què és el que més motiva a la joventut de la ciència? La resposta difereix segons sexe. Els nois se senten més motivats pel món de la maquinària (les innovacions tecnològiques) i les noies, per les Ciències de la Vida.

Tot i el que s'ha dit fins ara, el jovent manifesta no tenir interès en treballar en el món de la ciència i la tecnologia. Per què? El 52% afirma no tenir interès per les matemàtiques i la ciència. La motivació vers la ciència comença abans de l'etapa universitària perquè per accedir a certes titulacions es requereix d'una sòlida base de matemàtiques i ciències. Aquí entren en joc certs estereotips com la consideració que les matemàtiques són molt difícils i avorrides. Fins i tot un 26% manifestaria no tenir les capacitats necessàries per a dedicar-se a professions científiques o tecnològiques.

La imatge dels científics –i no s'usa la forma femenina perquè a la societat predomina la concepció del científic com a home (Widmer, 2008)- segons el jovent és força positiva, doncs el 79% pensa que treballen pel bé de la humanitat.

Segons Eppenschwandtner (2008) en un article titulat *Are researchers "aliens" from another planet?* Explica la imatge social del científic ideal com un home que treballa a un laboratori dia i nit inclosos diumenges i festius, flexible, disposat a viatjar sempre que calgui, acostumat a les incerteses de la seva carrera i preparat per saltar d'un contracte a un altre conduït sempre per la seva "obsessió" per la recerca. Segons Benschop i Brouns (2003) el científic excel·lent és un heroi solitari al cim d'una muntanya, allunyat de la pràctica diària i l'acadèmia, una torre d'ivori regida per normes exigents que demanden una total dedicació a la feina sense considerar cap mena de distracció personal o familiar. El científic ideal és algú que treballa 24 hores per dia, cada dia de la setmana.

Eppenschwindtner, però, proposa trencar aquesta idea tot considerant els científics i les científiques com a part de la societat; algú que sent passió per la seva feina (la passió es considera un requisit bàsic per dedicar-se a la investigació) però que això no equivaldria a l'autosacrifici. Per fer front a això caldria introduir certes mesures per tal d'atraure més joves a la ciència –sobretot dones- com es veurà al següent capítol.

3.1.5 La influència a l'hora d'escollir estudis i professió

Amb tot el que s'ha dit, sembla obvi que les noies facin eleccions diferents a les dels seus col·legues a l'hora d'escollir el seu itinerari a la secundària o a l'hora d'escollir la titulació universitària que volen cursar perquè les persones no existeixen aïlladament sinó dins un context social determinat que moldeja el seu desenvolupament, comportament, oportunitats i opcions de manera que les competències que mostren i posseeixen resulten de la seva dotació biològica però també de la influència social i cultural que comença en el naixement (o abans, quan la família coneix el sexe del nadó) i que l'acompanyarà al llarg de la seva vida. Viure en una societat patriarcal marcada per uns estereotips i rols socials sexuals que es transmeten de generació en generació a partir dels processos educatius i socialitzadors tant per part de la família com de l'escola, contribueix a la reproducció d'aquest patró.

Osborn (2001) explica que durant l'escolarització els nois tenen menor rendiment que les noies però que les noies mostren un índex menor en nivell d'aspiracions influïdes per un seguit d'estereotips socials que condicionen les seves decisions. Per això proposa que es faci un replantejament pedagògic per a fer front a aquesta situació de manera que les ciències resultin més atractives per les dones. En aquest sentit, Alcalà (2005) diu que hi ha més dones que obtenen una titulació universitària, que cada vegada les dones entren a més àrees de coneixement... però això no fa canviar la concepció tradicional que els homes són de ciència i les dones de lletres –una classificació obsoleta però que sembla estar en la ment de molts, encara. Els estereotips de gènere conformen les expectatives formatives i professionals de les nenes i les adolescents. Aquests patrons estereotipats, arrossegats des de l'antiguitat, afecten a les dones a l'hora d'optar en les diferents vies del sistema educatiu, consolidant aquests estereotips. Potser caldrien més models femenins en la producció científica, trencar amb la inseguretat de les dones o la por de transgredir l'opció tradicional, suport quan són *tokens*... com es veurà en successius apartats.

Subirats i Brunet (1988) parlen d'una incapacitat adquirida per part de les dones segons la qual les seves eleccions estarien marcades per la família, el professorat, etc. que les desmotivaria en certes decisions i les motivaria per d'altres. És una discriminació sexista que no parteix d'un major o menor èxit escolar sinó de la devaluació de les possibilitats de poder escollir professió per part de les dones.

3.2 Condicionants institucionals

En aquest apartat es fa referència a la cultura sexuada de les universitats, per una banda, i per l'altra, a les pràctiques acadèmiques i els valors científics, entenent-los com les pràctiques d'avaluació basades en l'excel·lència i la meritocràcia.

3.2.1 La cultura sexuada a les universitats

La universitat, com a organització formal, se suposa neutre quant a aspectes relacionats amb el gènere, malgrat que com explica Oakley (2001 citat a Deem, 2003: 243): “*tot el que es consideri neutre de gènere és probable que enfosqueixi les relacions de poder segons sexe*”; de fet, als anys 1990 algunes autores feministes havien començat a parlar d'institucions sexuades (Acker, 1990, 1992, 1998; Apter, 1993; Gherardi, 1996; Bailyn, 2003; Benschop i Brouns, 2003; Deem, 2003; Kantola, 2008).

Que la universitat és una institució sexuada vol dir que està ancorada en certes idees sobre la competència i l'èxit –sovint de manera subjacent– que han dut a pràctiques i normes construïdes sobre la vida d'homes (Acker, 1998), la qual cosa té moltes implicacions a l'hora d'explicar la situació de les dones a l'àmbit de la recerca, com es veurà a continuació.

La concepció social respecte què és investigar i com són les persones que s'hi dediquen, condiona el fet que les dones estiguin en desavantatge a l'acadèmia. Per exemple, Benschop i Brouns (2003) fan una anàlisi respecte la manera com els plans estructurals, culturals i procedimentals d'una organització construeixen les relacions de gènere i influeixen en la definició de qualitat científica.

Fruit del seu estudi, les autores diuen que els estàndards usats per avaluar la qualitat científica reflexen una tradició de la ciència que es correspon amb la imatge de l'Olimpus segons la qual un investigador excel·lent és un heroi solitari al cim d'una muntanya, molt allunyat de la pràctica diària, dedicat exclusivament a l'activitat intel·lectual sense distraccions. Aquesta posició reflexa una posició hegemònica que privilegia allò masculí. Front a això, les autores proposen un model alternatiu, anomenat Agora, on la ciència es concep com una pràctica social estretament lligada a altres pràctiques socials relacionades amb la producció, transmissió i intercanvi de coneixement. És un model relacionat amb la rendició de comptes, la responsabilitat social i la transparència que semblaria més escaient amb la manera de fer de les dones.

D'altra banda, que a la universitat domini una cultura sexuada implica l'establiment d'una micropolítica que reproduïx imatges masculines d'excel·lència científica i protegeix l'*status quo* d'aquesta cultura, tot aplicant de manera diferent els estàndards de qualitat segons el sexe de la persona subjecte a avaluació. És per això que sovint a la literatura s'anomena a la universitat *old boy's club*. Si això és així, les dones serien considerades *outsiders*; és a dir, forasteres, o seguint la metàfora de Gherardi (1996) les dones quan entren a l'acadèmia fan un viatge a una altra cultura en la que són visitants.

Segons Moreno (2008), no és tant la cultura de la institució com la cultura del departament la que defineix la situació professional de les dones. L'autora aporta la metàfora d'una porta tancada, giratòria, entreoberta o oberta que permet classificar els departaments universitaris. Així, una porta tancada faria referència a aquells

departaments on, malgrat és il·legal rebutjar la incorporació de dones, es mantenen actituds discriminatòries envers aquestes. Una porta giratòria faria referència a espais aparentment oberts a la incorporació de dones però que són tan incòmodes per elles, que dificulten la seva permanència. D'altra banda, la porta entreoberta és similar al nivell anterior però resulta permeable, almenys, per algunes dones i finalment, la porta oberta suposa aquells departaments on dones i homes reben un tracte igualitari.

En qualsevol cas, segons l'autora, els departaments universitaris semblen ser espais hostils per a les investigadores. Front això, per afrontar la situació, les dones semblen mostrar certes estratègies com: (a) la masculinització, és a dir, renunciar a certs aspectes de la pròpia vida per aproximar-se a una manera de fer més masculina; (b) docilitat, implica acceptar un lloc de subordinació front als col·legues masculins i (c) independència, que rebutja la renúncia a qualsevol faceta de la vida personal, familiar o professional –la qual cosa implica un gran esforç per part de les dones però sembla ser que és l'opció que valoren més altament.

En un context sexuat, les dones que han lluitat per obtenir l'èxit i ho han aconseguit, consideren que la resta de dones es queixen massa i ho justifiquen des d'un punt de vista altament individual preguntant-se com pot ser que la resta de dones no tinguin èxit, si elles l'han obtingut, tot defensant que les dones que es queixen de la cultura, els prejudicis i la discriminació, en realitat el que cerquen són favors especials. Pensen que han arribat a la posició que ocupen perquè s'han esforçat molt i per les seves habilitats i per tant no estan disposades a adherir-se a causes feministes o qualsevol aspecte de gènere, cosa que consideren aliena a elles (la literatura de gènere ha anomenat aquest fet síndrome de l'abella reina). De fet, les dones que parlen de discriminació i que tenen en compte el tema de la igualtat de sexe acostumen a ser considerades “difícils”, problemàtiques i solen tenir dificultats al departament.

Shalala (2006) explica que les dones que entren primeres a una disciplina, a un laboratori o departament fan front als problemes de tokenisme que inclouen isolació social i extrema visibilitat. Això és així sempre que el percentatge de dones sigui inferior a un 20% del total de personal. Quan es supera aquest percentatge, es desenvolupa una massa crítica i es dona un punt d'inflexió social de manera que les dones formen un contingent a l'organització i comencen a percebre interessos comuns, poden pressionar respecte certes polítiques de gènere i també comencen a ocupar certes posicions de lideratge. D'altra banda, la solidaritat entre dones faria que els homes se sentissin amenaçats en les seves posicions tradicionals i els seus privilegis. Si la presència de dones arriba fins un 40 o 60% es dona un segon punt d'inflexió i a partir d'aleshores desapareix el biaix de gènere i les desigualtats de contractació, sou, promoció, etc. En cas que el percentatge de professores continués augmentant fins el 90%, retorna la segregació de gènere en tant que el departament, laboratori, disciplina, etc. es consideraria femení i, per tant, menys atractiu per als homes.

De fet, sembla que la presència de dones dins el PDI va augmentant –malgrat diferències segons categoria professional o àrea de coneixement- en els darrers anys. La raó, segons Vázquez-Cupeiro i Elston (2006) és que a l'acadèmia cada vegada hi ha menor seguretat laboral i els salaris són més baixos per la qual cosa resulta menys atractiva per als homes, la qual cosa facilitaria l'entrada a les professores. Segons Widmer (2008) la presència de dones a l'acadèmia és menor en els països i sectors on la

inversió en R+D+i és més elevada i viceversa, a més inversió en R+D+i, menor presència d'investigadores.

També cal dir que semblen donar-se diferències en la cultura segons les àrees de coneixement o disciplines. Així, García de Cortázar i García de León (2000) afirmen que a les àrees de coneixement de creació més recent la composició per sexe és més igualitària que en les àrees tradicionals. La justificació rau en el fet que encara no estan ben perfilats els cercles de poder acadèmic. Becher i Trowler (2001) parlen de les tribus i els territoris acadèmics, entenent que la tribu és la cultura acadèmica i el territori el coneixement disciplinar. Finalment, Deem (2003) i García de Cortázar i García de León (op. cit.) expliquen que la disciplina dona forma a la carrera i a la dedicació a la docència i la investigació. Per exemple, el personal acadèmic i investigador de Ciències Naturals és qui destina més hores a la investigació en grup i la docència en el laboratori, mentre que a Ciències Humanes es fa molt ús de les biblioteques, els arxius, les bases de dades, etc. a nivell individual per la qual cosa es tractaria d'un entorn més flexible i, per tant, possiblement més fàcil de compatibilitzar amb les responsabilitats familiars. Aquest podria ser el motiu de la major presència de dones a Arts, Humanitats, Infermeria, Ciències Socials, etc.

Segons Kantola (2008) a les organitzacions sexuades es troben casos de discriminació oculta que es posen de manifest de la següent manera (taula n. 21):

Divisió sexual del treball	Interacció sexuada	Símbols sexuats	Interpretacions sexuades de la pròpia posició
Contenció de les dones en la docència i la contractació	No supervisió de les dones, dins xarxes d'homes, coneixement tàcit	Investigació de les dones considerades "jocs al voltant", anomenar a les acadèmiques "noies", avaluació dèbil, home com a norma, desafiar les dones com expertes	Dones difícils, externes, homes que confien en sí mateixos, igualtat de gènere com "problema de les dones"

Taula n. 21. Organitzacions sexuades i discriminació (a partir de Kantola, 2008: 221).

Un aspecte al que la literatura de gènere acostuma a parar atenció i que apareix en la taula anterior és la supervisió o mentoria per a evitar possibles discriminacions ocultes de sexe (Chrisler, 1998; Kantola, 2008). Comptar amb un mentor o mentora ajuda a la socialització professional; l'aprenentatge de les regles de joc per a publicar; tenir accés a xarxes formals i informals; explica què és la carrera acadèmica; aconsella sobre què fer per obtenir una plaça o promocionar, etc. Això es dona a les situacions formals d'aula, però sobretot té un paper molt important la part informal com dinars, xerrades de passadissos, assistència a seminaris... El fet de no tenir mentor no ajuda a planificar la carrera professional i dificulta accedir a les xarxes professionals. Tot això és negatiu, sobretot per a les dones, que semblen estar menys satisfetes amb la supervisió que han tingut, a diferència dels seus companys, argumentant que els seus mentors no les van considerar potencials acadèmiques, van restar importància a la seva contribució, entre d'altres coses. També cal assenyalar la manca de mentores.

Parlant de la situació espanyola, l'estudi de Vazquez-Cupeiro i Elston (2006) manifesta que el gènere no va ser un tema d'interès a Espanya fins 1980, no apareixent la llei d'igualtat fins el 2007, amb la consegüent manca de polítiques d'igualtat d'oportunitats.

Els autors defineixen la cultura universitària espanyola com a endogàmica de manera que l'estudiantat continua fent la tesi doctoral i la carrera acadèmica i investigadora en la mateixa universitat on va obtenir la titulació. En aquesta cultura hi hauria unes normes de funcionament no escrites per les quals la persona nouvinguda al departament hauria de buscar una tribu local o casta dominant. Segons aquest sistema, a l'hora de seleccionar algú no es selecciona la persona millor, la més competent, sinó la millor seguidora (*fellow*), de manera que el nou professorat s'escull d'entre els candidats locals i la comissió d'avaluació esdevé una cerimònia de consagració del personal intern qui generalment està guiat pels guardians (*gate-keepers*) més poderosos del departament – comptar amb el suport dels sèniors del departament es considera crucial per obtenir una plaça que acostuma a estar pactada d'avant mà. En tant que les dones tenen dificultats per accedir als cercles de poder acadèmic, la promoció en un sistema endogàmic sol ser negativa per elles perquè les comissions de selecció estan formades per homes que segueixen processos de cooptació. Els autors no creuen que l'entrada en vigor de les acreditacions, les avaluacions externes dels mèrits, seguint criteris neutres de gènere, etc. sigui una bona solució perquè, malgrat els canvis, seguirà donant-se una discriminació oculta que conduirà a la desigualtat d'oportunitats de gènere.

Tot el que s'ha dit comporta que les dones hagin passat de ser excloses de la universitat a ser segregades. Aquesta segregació, segons l'informe ETAN (Osborn, 2001), seria de tres tipus: (a) horitzontal; és a dir, segons àrea de coneixement; (b) vertical, en tant que la presència de dones va disminuint a mesura que s'ascendeix en la jerarquia acadèmica; i (c) contractual, ja que les dones solen estar ubicades en les categories professionals més baixes, amb contractes de curta durada, temps parcial i no inclosos en la trajectòria per ascendir a les places estables i més elevades de la carrera acadèmica i investigadora.

Davant aquesta situació es dissenyen polítiques que prenen com a problema les dones i intenten cercar solucions per a elles, mentre que la posició de l'home continua sent la norma. En canvi, però, les dones no són el problema; el problema és la universitat, la comunitat científica i la missió acadèmica.

La proposta de Bailyn (2003) consisteix en analitzar la cultura de les universitats usant unes ulleres integrals de gènere (*integrated gendered lens*) la qual cosa suposa una manera d'estructurar el treball que té conseqüències en la qualitat i en la vida de les persones (part integral) i avaluar l'impacte diferent de les polítiques en homes i dones (part de gènere). Amb aquesta visió, segons l'autora, apareixen resultats interessants en aproximar-se a una organització. Per exemple, el fet que es pressioni per escriure articles per tal d'obtenir una plaça estable i promocionar, comporta que a la llarga hi hagi millors investigadors i investigadores. Però, a la vegada, l'estabilitat, escriure articles... fa més difícil la vida de les dones i també dels homes, així com de la universitat en el seu conjunt. En aquest sentit caldria qüestionar-se el model d'avaluació, el criteri del nombre de publicacions com a principal manera de valorar l'aportació d'una persona a la disciplina o les normes d'autoria dels articles. En realitat totes aquestes pràctiques, i moltes d'altres, són sexuades perquè afavoreixen als homes i les conductes relacionades amb el sexe masculí, cosa que condueix a desigualtats dins la universitat.

Amb tot, sembla que la millor solució seria un canvi de cultura que prenguéss en compte els suggeriments de Widmer (2008: 3) a l'hora de caminar vers una cultura científica més inclusiva:

- (a) passar d'inèrcia a consciència i responsabilitat; és a dir, es necessita un compromís sincer per aconseguir la igualtat en benefici de la qualitat. Hi ha ignorància o negació del problema de la desigualtat de gènere en la recerca. Els governs nacionals necessiten motivació per part de la Unió Europea per superar les desigualtats en recerca i tirar endavant mesures concretes amb recursos suficients i ajudar-los a prendre decisions, de manera que s'arribin a superar els estereotips
- (b) de desequilibri a equilibri: les dones estan poc representades en els nivells on es prenen les decisions sobre recerca i ciència, caldria fer: (a) un balanç de gènere 40:60 obligatori en els òrgans de presa de decisions; (b) l'entorn laboral de la recerca hauria de ser millorat per fer balanç de la vida personal, familiar i professional en benefici d'homes i dones; (c) el balanç de gènere hauria de ser supervisat estretament per part de la Unió Europea i els governs nacionals demanant justificacions davant els possibles desequilibris
- (c) de manca de claredat a transparència: els processos de finançament, atorgament de recursos, avaluació, promoció, etc. tenen manca de transparència i això tendeix a ser desavantatjós per les dones, particularment a les màximes posicions de la carrera científica. Els procediments transparents haurien de ser implementats per la comunitat científica i els criteris, percentatges d'èxit i informes d'avaluació s'haurien de fer públics
- (d) de desigualtat a igualtat i qualitat: la igualtat forma part de la qualitat de la ciència. La desigualtat s'ha de redreçar tot prenent mesures per introduir sistemàticament la perspectiva de gènere en el desenvolupament de recursos humans i a les futures recerques. Això inclou informació dels qui prenen les decisions, que sovint inclou els pares, per evitar el biaix de gènere i eradicar-lo a la recerca així com els processos de selecció i promoció. Sense igualtat no hi ha qualitat
- (e) d'ignorància a coneixement: les xifres existents mostren desequilibri de gènere. Aquests xifres cal actualitzar-les, avaluar-les, fer-les públiques i usar-les. L'existència de xifres autèntiques haurien de fer possible calcular el cost de perdre dones a la ciència i
- (f) d'autocomplaença a urgència: la ciència europea està quedant endarrerida, el potencial de les dones està sent poc utilitzat, els joves no volen formar part de la carrera investigadora i l'EER necessita de les dones i del jovent. Cal actuar en aquest sentit.

La cultura resultant hauria de ser més inclusiva, cercar mecanismes per fer front a tots els condicionants que apareixen al llarg d'aquest capítol. Però això les dones soles no ho poden fer, és un canvi col·lectiu en el que cal implicar també als homes.

Una variable força important quan es parla de la cultura institucional és la del lideratge. En aquesta ocasió, però, no es parla d'aquest factor en tant que la doctoranda va treballar-lo al treball de recerca de 9 crèdits (Guillamón, 2006) i en altres recerques en les que ha participat dirigides per la Dra. Tomàs, com ara: *La perspectiva de gènere a les universitats i l'assumpció de càrrecs acadèmics* (2005), *Estudi de les dinàmiques en*

el si dels òrgans de govern de les universitats des de la perspectiva del gènere (2005-2006) o Estudio para los procesos de cambio a partir del diagnóstico de la cultura institucional y de las dinámicas de cambio en la universidad (2005-2008).

3.2.2 Les pràctiques acadèmiques i els valors científics

En aquest capítol s'entenen les pràctiques acadèmiques com els processos d'avaluació pels que ha de passar el personal docent i investigador al llarg de la seva carrera.

Les avaluacions es duen a terme en diversos moments i amb diferents finalitats. Així, un cop superada la fase de reclutament de personal per a ocupar una plaça, s'inicia el procés de selecció on s'avaluen les sol·licituds i es decideix el candidat o candidata. Un cop obtinguda, el PDI ha de superar diversos processos de promoció al llarg de la seva carrera amb la finalitat d'obtenir l'estabilitat professional o aconseguir una plaça de major rang. L'avaluació dels trams de recerca o les acreditacions (veure capítol anterior) serien avaluacions prèvies a la selecció i/o promoció. També cal superar processos d'avaluació per tal d'obtenir finançament per un projecte, aconseguir una beca, publicar un article en una revista o presentar una comunicació a un congrés.

Totes aquestes avaluacions solen estar conduïdes pel valor científic de l'excel·lència que es basa, principalment, en mesurar els mèrits aconseguits (eminentment publicacions i el seu impacte). Es considera que aquesta pràctica és objectiva i s'encarrega a comissions.

Aquesta pràctica, però, lluny de ser objectiva, té associada certs biaixos de gènere: (a) la caracterització de l'excel·lència científica; (b) els criteris usats per avaluar-la; (c) l'elecció d'indicadors explícits i implícits per determinar-la; (d) la manera com aquests criteris són aplicats en el cas de les dones i els homes; (e) el poc èxit d'integració de dones a xarxes científiques; i (f) els procediments d'aplicació dels criteris (Brouns i Addis, 2004).

En aquest capítol es parteix de la classificació anterior i s'adapta als objectius de la present recerca, quedant la classificació reduïda a tres grans blocs: (a) la definició d'excel·lència; (b) l'avaluació de l'excel·lència des del punt de vista de gènere i (c) l'avaluació entre iguals.

3.2.2.1 Què és l'excel·lència?

Brouns i Addis van publicar el 2004 un informe que recollia les principals aportacions i conclusions d'un seminari on es parlava d'excel·lència i gènere. En ell es posava de manifest que l'excel·lència es concep com el nivell més elevat de rendiment acadèmic. Aquesta definició, però, és vaga i per això cal concretar-la, fer-la operativa i així poder avaluar l'excel·lència investigadora. En qualsevol cas es pot afirmar que no es tracta d'un concepte unívoc i universal, sinó que es tracta d'un conjunt de pràctiques dins un discurs usat per la comunitat acadèmica per autoregular-se i que depèn del context, l'àrea de coneixement, etc. Malgrat això, sembla que els criteris d'avaluació usats a Ciències Naturals s'han pres com a referent per a la resta d'àrees de coneixement; la qual cosa ha comportat força crítiques per part d'aquestes en tant que no veuen recollides les seves característiques idiosincràtiques.

Addis (2008) es preguntava per què hi havia tan poques dones dins el col·lectiu científic considerat excel·lent. La seva resposta va implicar l'estudi de diverses variables.

La primera variable que va estudiar va ser la definició d'excel·lència. Segons el seu estudi, sovint es concep l'excel·lència com un concepte simple que és possible avaluar de forma fàcil i objectiva. Aquesta concepció es correspondria amb l'assumpció que les persones tenen talent d'acord a una distribució, algunes persones més i d'altres menys. Aquelles persones que posseeixen el nivell de talent establert per la comunitat científica i que a més l'apliquen de manera que pot ser mesurat, poden arribar a ser excel·lents i per tant, poden tenir major accés a recursos per fer recerca, sovint ocupen posicions de més responsabilitat, reben honors... essent el màxim esglaió l'obtenció del Premi Nobel.

Si aquest model és correcte, l'autora es qüestiona per què no hi ha més dones dins el col·lectiu científic considerat excel·lent. En aquest cas, parla de la percepció (per part d'homes i dones) que les investigadores troben problemes específics a l'hora d'assolir els nivells d'excel·lència i obtenir reconeixement quan els han assolit.

Aquests dos aspectes, a més a més, es relacionen amb l'existència de xarxes professionals formals i informals que inclouen els potencials investigadors i investigadores excel·lents i suficient informació per permetre que alguns d'ells o elles esdevinguin excel·lents. De fet, el mèrit i el talent no semblen ser condicions suficients per ser excel·lent. Es necessita, a més, recursos, temps, suport per part del departament i les xarxes socials... per tal d'assolir l'èxit. Alcalá (2005) afirma que mentre hi ha lliure competència, el percentatge de dones és major, però la situació canvia a mesura que entra en joc la pertinença a xarxes, etc.

D'altra banda, l'autora fa una cerca respecte els processos de selecció. En aquest cas, si es concep que homes i dones són diferents, malgrat que els uns i les altres tinguin les mateixes competències, nombre de publicacions, etc. el model resultant de l'avaluació mostrarà una distribució diferent per a científics i científiques segons la qual les dones estarien per sota d'ells. Un segon exemple en aquest sentit és que suposant que les competències d'uns i altres siguin iguals, però l'entrada de les dones a la carrera investigadora sigui menor, sempre hi haurà menor nombre de dones dins el col·lectiu excel·lent.

A resultes del que s'ha dit, el col·lectiu de personal excel·lent està format eminentment per homes i per tant, allò masculí esdevé símbol d'excel·lència. Així neixen els estereotips de gènere i un cop establerts calen cada vegada més profundament de manera que si es percep que les dones no són tan bones com els homes, els estàndards que elles hauran de superar per ser considerades excel·lents seran més elevats, resultant, una vegada més, en un major nombre d'homes dins el grup de científics considerats excel·lents.

3.2.2.2 Avaluació de l'excel·lència des del punt de vista de gènere

L'avaluació de l'excel·lència es basa en un sistema meritocràtic que objectivament recompensa el talent i la productivitat. El cert, però, és que aquest sistema no és tan objectiu i juga en contra de les dones i la igualtat d'oportunitats en tant que es duu a terme en un context sexuat i de predomini masculí. D'aquesta manera, les dones resten excloses no per la seva capacitat o pels resultats de la seva recerca sinó perquè la seva

recerca no s'adequa al *mainstream*, que en aquest cas es podria anomenar *malestream* (Knights i Richards, 2003; Vázquez-Cupeiro i Elston, 2006; Quintanilla, 2007).

Shalala (2006) explica que malgrat a la comunitat científica li agradi creure que escull el millor candidat o candidata basant-se en criteris tan objectius com els mèrits que la persona ha aconseguit, en realitat les decisions que pren estan influenciades per diversos factors que no guarden relació amb la qualitat o el treball realitzat, entre ells, el gènere.

Amb tot, es pot afirmar (Quintanilla, 2007) que cal cercar mesures que no atemptin contra l'excel·lència científica; és a dir, no cal abolir el sistema de mèrits, però sí cal tenir cura de l'aplicació que es fa dels criteris d'avaluació per tal que no es vegi afegida a l'existència de biaixos de gènere previs.

Pel que fa als criteris d'avaluació, cal dir que els actuals criteris (veure capítol segon) són criticats per diversos motius, entre els quals: (a) l'ambigüitat de la seva definició; (b) la diversitat d'interpretacions a què poden conduir quan els apliquen diferents avaluadors; (c) el fet que estiguin basats en el científic ideal; (d) que provinguin de les Ciències Naturals o (e) perquè no tenen en consideració certs aspectes.

Brouns i Addis (2004) critiquen el fet que els indicadors per avaluar l'excel·lència són abstractes. Per exemple, quan es diu que l'investigador o investigadora ha de ser innovador(a), productiu(va), coherent, etc. no s'està parlant de res més que d'unes característiques marc que cal interpretar per a poder-les aplicar a un context específic que està influenciat per la cultura dominant, i ja s'ha explicat que la cultura de les universitats és sexuada i androcèntrica. Afegeixen els autors, a més a més, que els criteris –fins i tot els que semblen més objectius, com el nombre de publicacions– poden ser interpretats de manera diferent per les persones que prenen les decisions, que acostumen a ser els homes més sènior del departament, de la disciplina, etc. Semblaria necessari, per tant, consensuar els criteris dins el comitè d'avaluació de manera que l'objectivitat de la decisió passaria per una negociació prèvia.

Una segona crítica és el fet que els criteris estan basats en la imatge de l'investigador ideal (explicats als capítols 1 i 2) mentre que els bons indicadors haurien de tenir en compte que les persones que no dediquen tant temps a la recerca –bàsicament per atendre altres responsabilitats (familiars o professionals)– també poden ser bones investigadores. Per tant, es proposa una avaluació dels mèrits basada no només en termes acumulatius, sinó també en relació a la quantitat de temps destinat a la recerca. Shalala (2006), en la mateixa línia, explica que el sistema d'excel·lència no selecciona el millor investigador o investigadora de la manera més òptima perquè els criteris estan basats en els estereotips masculins del científic ideal.

En el seminari en què els autors es basen per a fer el seu informe es van presentar diverses experiències que mostren com l'aplicació dels criteris per a avaluar el currículum vitae resulten en avaluacions diferents segons el sexe de la persona candidata, quelcom conegut com doble estàndard. Per a solucionar-ho possiblement es podria aplicar la rendició de comptes en tant que les evidències demostren que quan el col·lectiu avaluador ha d'explicar les decisions preses, es mostren més sensibles vers l'avaluació equitativa, podent-se afirmar que els procediments transparents contribueixen a crear una atmosfera d'igualtat de gènere.

Una altra crítica als criteris rau en el fet que aquests reflexen un posicionament i visió de la ciència que es correspon amb les Ciències Naturals o ciències dures, totes elles àrees de coneixement masculines. Per tant, sorgeixen problemes quan s'extrapolen els mateixos criteris a altres àrees de coneixement com Humanitats o Ciències Socials, que estan més feminitzades (Benshop i Brouns, 2003; Knights i Richardson, 2003; Brouns i Addis, 2004).

D'altra banda, Brouns i Addis (2004) i Addis (2008) expliquen com la interdisciplinarietat, la recerca amb perspectiva de gènere o la dedicació a la docència o altres activitats professionals semblen no estar incloses en els criteris d'avaluació actuals, fins i tot podent derivar en una avaluació negativa, la qual cosa perjudica a les dones.

Pel que fa a la interdisciplinarietat, malgrat el discurs científic actual aposta per la recerca interdisciplinària i això té relació amb la missió de la universitat en una societat basada en el coneixement, sembla que a l'hora de sotmetre's a un procés d'avaluació cal escollir una àrea, cosa que penalitzaria les publicacions en revistes interdisciplinàries i fa que siguin menys visibles perquè publicar en revistes de gran qualitat en àrees diferents a la pròpia té poc impacte en la xarxa professional o en la construcció d'una reputació científica. A més, sovint, no són publicacions ben indexades. D'altra banda, sembla que les dones tenen més tendència per a publicar en aquest tipus de revistes, per tant, de nou serien elles les més perjudicades.

Quant a la recerca de gènere, cal dir que aquesta és una àrea força nova, no ben establerta a nivell institucional, crítica amb el *mainstream* i sovint interdisciplinària. Tot plegat fa que les persones que investiguen en la línia de gènere rebin sovint resultats d'avaluació negatius i això genera un cercle viciós: poques possibilitats de publicació, manca de places i com a resultat, poc prestigi. A més, en l'avaluació de la qualitat científica dels programes de recerca no sembla que incorporar temes de gènere rebi una consideració important. En conclusió es podria afirmar que l'excel·lència té major relació amb la investigació fonamental o bàsica.

D'altra banda, les disciplines o les aproximacions científiques més noves tenen més dificultats per ser considerades excel·lents, entre d'altres motius, perquè s'escapen de la repetició d'una veritat absoluta. Repetir veritats absolutes facilita la relació amb una xarxa de veritats establertes que a la vegada comporten major índex de citacions. En aquest cas l'excel·lència comporta conservadorisme i estretesa de mires, enlloc d'una investigació millor.

Finalment, com s'ha dit en altres apartats, la docència i l'experiència professional sovint estan poc valorades en els criteris d'avaluació i les dones acostumen a tenir-ne en bona mesura degut a la seva situació contractual a l'acadèmia: inestable, de curta durada, a temps parcial, etc.

Per acabar aquest apartat de criteris d'avaluació cal citar el criteri que sembla ser el més important per a poder entrar i promocionar dins la carrera investigadora: les publicacions i el seu impacte.

La comunitat científica considera que aquest criteri és objectiu i fàcil de quantificar i per això el conceben com un bon indicador. El cert, però, és que el fet que sigui fàcil de

quantificar no vol dir que sigui un criteri vàlid. Fins i tot es pot qüestionar la validesa del *Science Citation Index* en tant que només inclou publicacions en anglès i té poc abast a Ciències Socials i Humanitats.

A més, el nombre de publicacions no és una característica independent sinó que és reflex de quatre factors tal com conclouen Brouns i Addis (2004) o Shalala (2006). En primer lloc, sembla que el més important és el nombre de publicacions sense importar què es publica: un article, un capítol d'un llibre, un llibre sencer, ser l'editor(a), etc. En segon lloc cal tenir cura de la disciplina de què es tracti, doncs qui més publica són els investigadors i investigadores de Ciències Naturals i on menys es publica és a les àrees amb major presència de dones. En tercer lloc, la recerca demostra que el nombre de publicacions augmenta amb la categoria professional, de manera que un catedràtic o una catedràtica publicarien més que un lector o lectora. Per publicar cal tenir una reputació, ser convidat(da) per escriure un capítol d'un llibre, etc. i això és quelcom que augmenta amb l'experiència i la categoria professional. Finalment, també la quantitat de publicacions sembla tenir relació amb la institució, essent les universitats i els centres de recerca on l'índex de publicacions és major en tant que la difusió del coneixement forma part de les tasques del seu personal investigador.

A banda dels factors anomenats recentment, se'n pot afegir un altre que juga un paper molt important: la participació a les xarxes socials (Valian, 1998; Brouns i Addis, 2004; Widmer, 2008). Sembla que la qualitat científica intrínseca d'allò que es publica, el talent i el mèrit no són suficients per decidir quins articles són publicats, quines sol·licituds es resolen favorablement, etc. sinó que a més cal formar part de xarxes acadèmiques per tal que les publicacions siguin llegides, debatudes i citades, la qual cosa condueix a una major visibilitat, més relacions i, per tant, més èxit. Això es coneix com efecte Mateu.

L'efecte Mateu (Merton, 1968) afirma que els qui més tenen, més reben fent que els que no tenen cada vegada tinguin menys. Extrapolant aquesta idea a l'àmbit de la recerca, i concretament en relació a les publicacions, es pot afirmar que quan un article està escrit per diversos autors i autores, qui gaudeix de major reconeixement, és més sènior, etc. serà qui la gent recordi com autor o autora del mateix, quedant la resta de coautors i coautores desapercibuts –malgrat siguin aquests qui hagin dut a terme la recerca. A la vegada, el seu reconeixement li facilitarà seguir publicant, que la resta de la comunitat científica el llegeixi, el citi, etc.

Aquest principi seria aplicable també al finançament. Per exemple, un laboratori que rep molts recursos econòmics per fer recerca perquè té prestigi per la qualitat de la investigació que duu a terme, comportarà que les millors persones candidates al doctorat vulguin aplicar a aquest centre de manera que es genera una avantatge acumulativa que aconsegueix l'efecte Mateu: els més rics cada vegada esdevenen més rics mentre els pobres es van empobrint.

En l'àmbit de gènere s'anomena a aquest fenomen efecte Matilda en nom de la sufragista, feminista i sociòloga del coneixement americana Matilda J. Gage (Rositer, 1993). En tant que les dones no ocupen llocs de poder, no tenen accés als recursos, etc. corren el risc de publicar menys i ser menys citades.

També és un fet que les dones han d'esforçar-se més per obtenir la mateixa avaluació que un home. Així van posar-ho de manifest Wenneras i Bold (1997) en un article publicat a la revista *Nature* segons el qual les dones per obtenir una beca postdoctoral havien de ser 2.6 vegades més productives que els homes. A més a més, criteris com el fet que la persona avaluadora conegués al candidat o la candidata així com l'afiliació professional a una mateixa institució, apareixien com criteris de biaix en tant que feien augmentar favorablement la puntuació obtinguda.

D'altra banda, un tema recurrent quant a publicacions i gènere és la influència de la maternitat en la productivitat. Les recerques que s'han dut a terme des dels anys 1970 han mostrat resultats dispars i com a conclusió es pot dir que els resultats no són concloents; no se sap fins quin punt la maternitat o cura de persones dependents és el motiu d'un baix índex de publicació o si hi intervenen altres factors, com els citats anteriorment.

L'estudi d'Anghel, de la Rica i Dolado (2011) mostrava, en relació a les publicacions, que les dones acostumen a publicar menys articles que els homes en totes les àrees de coneixement, amb majors diferències a Ciències Naturals. També sembla que les publicacions depenen de la categoria professional. Els homes publiquen més quan són catedràtics, amb clara diferència respecte les catedràtiques, mentre que no s'observen diferències entre la publicació de les professores i els professors lectors. Quant a llibres, les àrees on més llibres es publiquen és a Ciències Socials, Humanitats i Ciències Mèdiques. Les estadístiques mostren que els homes publiquen una mitjana de 1.5 articles més que les dones i 0.33 llibres més que elles. Els autors també han observat una correlació inversament proporcional entre la dedicació a la docència i les publicacions.

Per tancar aquest apartat es recull una darrera crítica a les publicacions que fa referència a la seva autoria. Bailyn (2003) es qüestiona si realment el nombre de publicacions és l'únic criteri que permet valorar l'aportació d'una persona a la ciència. A més, proposa examinar certes regles com per exemple l'ordre en què es signen els articles (per exemple, el director d'un laboratori, que acostuma a ser home, sempre ha de signar els articles en primer lloc?). En realitat la comunitat acadèmica dóna per suposat que aquestes normes són així però, es podria fer d'una altra manera per afavorir la igualtat d'oportunitats i evitar biaixos de gènere?

3.2.2.3 L'avaluació entre iguals

Als anys 1940 Merton va establir que el personal investigador havia de ser avaluat només pel seu treball, les seves fites individuals i que el prestigi dins la comunitat científica havia de partir del treball realitzat. Des d'aquest punt de vista sembla que els agents d'avaluació més òptims són els iguals de manera que la comunitat científica s'autogestionaria.

L'avaluació entre iguals és un element clau en la vida universitària i constitueix un mecanisme per salvaguardar l'excel·lència científica. Així, per aconseguir ajudes, finançament, beques, una plaça, publicar articles, comunicar en congressos, etc. cal superar una avaluació duta a terme per iguals, siguin a nivell institucional, nacional o internacional.

Es pensa que el propi col·lectiu d'investigadors i investigadores són les persones més preparades per avaluar als seus col·legues però la crítica rau en el fet que s'assumeix el supòsit que els avaluadors estan lliures de prejudicis socials i emeten avaluacions totalment objectives (Osborn, 2001).

Des del punt de vista de gènere, són diverses les crítiques que es fan a aquest sistema d'avaluació. En primer lloc, qui són els iguals que participaran en el procés d'avaluació i quines són les conseqüències en relació a la discriminació de gènere, que bàsicament tenen impacte en qui fixa l'agenda de recerca i fins quin punt són objectius els seus judicis.

Pel que fa a les persones que formen els tribunals d'avaluació per a una plaça, als comitès de recerca o editorials, etc. (*gate-keepers*) cal assenyalar la seva influència a l'hora de definir i avaluar l'excel·lència científica i distingir què és qualitat del que no ho és. A més, la majoria d'aquestes persones són homes, de mitjana edat, sovint catedràtics, amb força trams de recerca i entre aquest col·lectiu les dones estan infrarepresentades (Valian, 1998; Osborn, 2001; Benschop i Brouns, 2003; Brouns i Addis, 2004; Doherty i Manfredi, 2006; Shalala, 2006; Widmer, 2008).

Si això és així, a l'hora de definir l'agenda de recerca, el fet que les dones no estiguin presents en les posicions màximes de la carrera acadèmica comporta que no estiguin presents en els òrgans de presa de decisions quant a recerca i per tant, que la seva contribució sigui limitada a l'hora de fixar l'agenda de recerca, donar resposta a les grans preguntes d'investigació, participar en els tribunals d'avaluació, els comitès editorials, els consells d'investigació... Tot això condueix a què les decisions que es prenguin estiguin esbiaixades des d'una perspectiva de gènere en tant que es finançaran certes línies de recerca, es donarà prioritat a certes temàtiques i metodologies... la qual cosa esdevé en discriminació indirecta. En relació al que es deia anteriorment, seria un exemple de l'efecte Matilda perquè el fet que les dones no hi siguin, comporta que continuïn no sent-hi –com no estan a les posicions de major visibilitat, no tenen accés o formen part de les xarxes acadèmiques, no se les sol convidar com a ponents a un congrés, no se les sol nomenar membre de tribunals o comissions, etc. de manera que cada vegada la seva visibilitat és menor, mentre que la dels seus col·legues va en augment.

En aquest sentit es pot citar l'estudi d'Anghel, de la Rica i Dolado (2011). Els autors paraven atenció a la composició dels comitès d'avaluació d'articles a revistes. En ells, com es veu, la presència de dones és minoritària amb certes diferències segons àrea de coneixement. Hi ha més dones a les revistes de les àrees de Ciències Mèdiques i Socials però a les revistes de Química i Psicologia la presència de dones és menor a un 10% i fins i tot en algunes revistes d'Enginyeria o Física no hi ha cap dona.

Finalment cal considerar fins quin punt els iguals són objectius quan prenen decisions. Al respecte Valian (1998) explicava que els tres mecanismes per decidir la promoció en un departament són: (a) la cooptació; és a dir, la promoció discrecional des de les posicions més elevades, un mecanisme poc transparent i que no requereix d'una explicació dels criteris d'avaluació; (b) la selecció, o promoció d'acord a criteris explícits i (c) l'elecció, que seria una promoció basada en la decisió dels iguals. D'entre les tres opcions, la selecció sembla ser la més transparent, mentre que moltes vegades la

que prima a l'entorn acadèmic és la cooptació. El fet que hi hagi manca de transparència condueix a biaixos de gènere.

En tant que els comitès d'avaluació sovint són acusats per la seva discrecionalitat a l'hora de prendre decisions, cal parar atenció a l'objectivitat de les mateixes. De fet, els resultats de les recerques citades anteriorment conclouien que és cert que hi ha prejudicis de gènere entre les persones que tenen la clau dels processos d'avaluació. En tant que la major responsabilitat recau en homes que han estat socialitzats d'una manera determinada i que treballen en organitzacions sexuades, tendrien a reproduir els estereotips socials conscientment o inconscientment, mostrant una certa tendència per allò que és igual a l'hora d'avaluar, sobretot quan els criteris d'avaluació poden ser interpretats de maneres diferents i no s'han de rendir comptes dels criteris usats.

Com a exemple, es poden citar un parell d'experiències. La primera (Ruse i Goldin, 2000) es tracta d'un estudi respecte una filharmònica. En aquest estudi es va demostrar que els resultats de les audicions milloraven la participació de la dona si es feien de manera cega; és a dir, si les persones candidates tocaven darrera d'un binomi sense que se les veiés. Aquesta pràctica feia augmentar un 50% les possibilitats de les dones per passar a les fases posteriors i explicava entre el 30 i el 55% de l'increment de la proporció de dones entre el nou personal i entre el 25 i el 46% de l'increment de la participació de dones en les orquestres durant el període 1970-1996.

El segon exemple és l'observació de Steinpreis i altres (1999). En aquest cas es van prendre CV idèntics atorgant-los falses identitats masculines o femenines de manera aleatòria. Malgrat els currículums eren extraordinaris i tots podien superar els criteris d'avaluació, les persones que avaluaven –tant homes com dones- van mostrar una preferència significativa pels currículums dels homes i van mostrar-se disposats (fins a quatre vegades més) a demanar més evidències a les dones –veure-la fer classe, presentar la credencial d'una beca, etc. A més a més, davant un currículum idèntic, els homes candidats acostumaven a ser contractats per a posicions superiors que les dones.

Arrel d'això es pot afirmar que les decisions es prenen en comissions eminentment formades per homes, que parteixen de l'ideal científic d'home i que tendeixen a ser conservadors i reproduir la cultura social i institucional en les seves pràctiques de manera que el gènere resultaria ser un obstacle per al desenvolupament de la carrera acadèmica i investigadora.

La revisió de la literatura proposa com a solució a aquesta discriminació de gènere dur a terme avaluacions cegues quant a sexe, com en el cas de la filharmònica.

Abans d'acabar aquest apartat, però, cal posar de manifest que les problemàtiques que influeixen en la carrera investigadora de les professores semblen tenir les seves arrels en les estructures, l'organització, la cultura institucional o departamental, etc. però no en les pròpies dones.

3.3 Condicionants personals

Evetts (2000) explica la importància d'una dimensió que anomena "acció" i que en aquesta recerca s'anomena, com el nom de l'apartat indica, condicionants personals. Aquesta dimensió guarda relació amb les eleccions i estratègies que segueixen les dones quan han de prendre decisions respecte la seva vida privada, familiar i professional, especialment quan han de fer front als condicionants socioculturals i institucionals – vistos en els apartats anteriors- que influeixen en les seves carreres i conjugar-ho amb els seus propis objectius.

Són diversos els autors i les autores (Benshop i Brouns, 2003; Probert, 2005, entre d'altres) que sustenten la idea que si les dones no entren a la carrera acadèmica en el mateix grau que els homes, es situen a les posicions més inestables, desapareixen al llarg de la carrera, no ocupen les posicions superiors que comporten majors quotes de poder i visibilitat, etc. és per decisió pròpia, fet que Probert anomena "decisions de gènere" i que segons Johnson-Bailey i Tisdell (1998) estarien fortament influenciades per la socialització rebuda, diferent en el cas dels nois i les noies; mentre que Eriksson-Zeterquist (2008) ho atribuiria a una conseqüència de la normativa institucional (de caràcter eminentment masculí en l'entorn acadèmic), entenent que es dona una correlació entre la situació institucional i els aspectes personals de tipus psicològic que operen com obstacle per al desenvolupament professional de les investigadores a l'acadèmia.

Alcalà (2005), tot i donar suport a la idea que les dones prenen les seves pròpies decisions, també planteja que cal anar més enllà d'aquesta afirmació perquè simplement constatant-ho no es fa res per evitar ni per suavitzar els obstacles que les dones troben al llarg de la seva trajectòria professional i que podrien dur a la igualtat.

Sense posar més èmfasi en els condicionants socioculturals o els institucionals, el cert és que les dones es veuen condicionades per ambdós a l'hora de prendre decisions que afectaran tant a la seva professió com a la seva vida personal i familiar. Bàsicament en aquest apartat es vol fer menció de dos aspectes considerats clau: (a) les autolimitacions professionals i (b) la compatibilitat de la vida personal, familiar i professional.

3.3.1 Autolimitacions professionals

En aquest apartat es comenta com les investigadores es perceben a sí mateixes com a investigadores i com perceben la seva carrera. Per a això es parlarà d'atenció a les següents variables: per què van decidir seguir la carrera investigadora a l'acadèmia, la seva consideració com a professores o investigadores; el lloc que ocupen dins el col·lectiu investigador; com es perceben a sí mateixes; quines variables consideren que han estat favorables per al desenvolupament de la seva carrera professional així com els obstacles o les dificultats per avançar; i finalment, com perceben la discriminació dins la universitat.

3.3.1.1 La carrera acadèmica: professores o investigadores?

Segons Carli (1998) les carreres acadèmiques són altament atractives ja que ofereixen al personal docent i investigador llibertat per perseguir els seus interessos particulars, un alt grau d'autonomia i control sobre la seva tasca i oportunitats de creativitat i

creixement intel·lectual. Amb tot, estaria considerada una feina altament gratificant, que implica un elevat grau de compromís. En la mateixa línia, els resultats de la recerca europea coordinada per Zimmer (2003) demostren que les dues raons per les quals les dones –i els homes- decideixen seguir la carrera acadèmica són dos: seguir interessos específics i poder treballar de manera autònoma.

Quan Izquierdo (2009) enquestava al PDI de la UAB sobre les activitats i les avantatges que va considerar més atractives a l'hora de decidir treballar a la universitat, els resultats són els que es recullen a la taula n. 22.

Activitats i avantatges acadèmiques	Dones		Homes	
	mitjana	desv. típ.	mitjana	desv. típ.
Docència	7.4	2.4	7.8	2.1
Investigació	7.7	2.4	7.9	2.4
Docència i investigació	7.6	2.5	7.6	2.4
Flexibilitat en els horaris	6.5	2.7	6.0	2.6
Autonomia en l'organització de l'activitat	7.2	2.4	6.9	2.4
Estabilitat laboral	3.9	2.8	3.7	2.7
El prestigi social	4.9	2.6	4.7	2.2
La retribució	3.2	2.2	2.9	2.1
La possibilitat de poder combinar-ho amb altres activitats	4.9	3.2	4.9	3.1

Taula n. 22. Valoració de les activitats i avantatges considerades més atractives a l'hora d'accedir a la carrera acadèmica. Puntuació d'1 a 10 (Izquierdo, 2009: 81).

Semblaria que homes i dones valoren per igual la investigació i la docència, mentre que l'autonomia organitzativa és valorada lleugerament de manera superior per part de les professores.

Es podria considerar, en vistes als resultats de les recerques citades, que les motivacions que duen a dones i homes a dedicar-se a la carrera acadèmica coincideixen més amb incentius laborals relacionats amb la investigació.

Tot i això, ja des de 1964 Bernard (citada a Chrisler, 1998) va diferenciar els rols dels professors i les professores dins l'acadèmia considerant als homes com a homes de ciència i les dones com a professores. D'aquesta manera, les dones farien front als aspectes més estables de les disciplines, allò elemental; conservarien i no innovarien, sovint impartint docència als primers cursos, més dedicades als processos d'ensenyament-aprenentatge i les dinàmiques d'aula. En canvi, els homes impartirien una docència més controvertida, a segon o tercer cicle, considerant que els estudiants ja estan motivats cosa que els permetria centrar-se en la matèria –no en la manera d'ensenyar- i una major dedicació a l'activitat científica. D'altra banda, l'autora manifesta que la dedicació de les dones a la docència i la investigació també guarda relació amb l'àrea de coneixement: si bé les professores d'Art, Humanitats, Ciències Socials, etc. dedicarien bona part del seu temps a la docència, en el cas de Ciències Naturals la seva dedicació horària a la recerca seria superior. Estudis més recents (taula n. 22) mostren que la motivació envers la docència a l'hora d'escollir la carrera acadèmica no és major en les dones que en els homes i que la diferència quant a hores de dedicació entre uns i altres a les tasques docents no és significativa.

Widmer (2008) posa de manifest que la consideració de les dones com a professores talentoses (saben escoltar els i les estudiants, preocupades per atendre'ls, dedicades a la

tutoria, el consell personal, la socialització, etc.) i els homes com a investigadors (pensadors, analítics, objectius, etc.) és una imatge social que reproduceix a l'acadèmia la divisió sexual del mercat de treball.

Cal recordar, com s'ha vist en capítols anteriors, que per avançar en la carrera acadèmica cal superar un procés d'acreditació que parteix d'uns criteris d'avaluació que primen tot allò relacionat amb la recerca: direcció i participació en projectes, publicacions derivades d'aquests, etc. per sobre dels mèrits docents. Si això és així, les acadèmiques es veurien perjudicades a l'hora de promocionar en tant que la seva major dedicació a la docència resta temps de dedicació a altres activitats, entre les quals la recerca, cosa que influiria en la seva discriminació professional (Probert, 2005; Shalala, 2006).

Segons el que s'ha dit fins ara, es podria concloure que l'interès per la docència pot penalitzar la carrera investigadora. Kantola (2008), però, explica que si bé això és cert, hi hauria un moment en què la docència gaudiria de bona consideració: durant l'etapa de formació predoctoral.

L'autora afirma que malgrat que en aquest període tant els com les estudiants mostren igual nivell d'interès per la docència, en realitat són ells qui la imparteix perquè el seu director de tesi –que acostuma a ser home– els hi ha ofert la possibilitat. Aquesta oportunitat, segons valoració de les doctorandes, els dona experiència professional, els facilita la integració a la comunitat científica, els serveix per guanyar prestigi i visibilitat dins el departament i legitima tant la seva vessant investigadora com docent. De tot això elles se n'han vist mancades, tot i que els hi hagués agradat, però no ho han demanat perquè creuen que és quelcom que el departament o la persona que dirigeix la tesi t'ha d'oferir.

Finalment cal dir que, segons la recerca d'Izquierdo (2009), l'expectativa professional de les investigadores sembla ser aconseguir una posició estable i, un cop aconseguida, no manifestarien més ambició per continuar la carrera acadèmica fins a la posició màxima, la càtedra, o per assumir càrrecs de poder. Això no vol dir, però, que les professores estiguin satisfetes amb la plaça que ocupen. Així, la majoria de les dones sembla no estar conforme amb la seva categoria professional considerant que aquesta és inferior als seus mèrits. És un sentiment que neix a l'etapa de beca (60% de les becàries sembla considerar que pels seus mèrits hauria d'estar en una altra categoria front al 40% dels seus col·legues) i que es repeteix, en menor percentatge, al llarg de la carrera, cosa que podria dur a considerar que les dones estan discriminades a l'entorn universitari.

3.3.1.2 La posició de les dones dins el col·lectiu investigador

Un factor important a considerar en relació a la investigació és el rol que les dones ocupen en els equips de recerca; és a dir, no només és important participar en activitats de recerca de cara a obtenir una acreditació que permeti aconseguir l'estabilitat laboral o promocionar a posicions més elevades, sinó que també influeix el rol que es desenvolupa en aquestes activitats.

En el cas de la UAB sembla que les dones són investigadores principals en el 32.9% dels grups de recerca, mentre que els homes ho serien en el 67.1%. Serien investigadores el 41.4% front al 58.6% dels investigadors; com a contractat hi hauria

45.6% d'elles front 54.4% d'ells i la distribució és de 50-50% en el cas del personal col·laborador. El col·lectiu femení només supera el masculí en el que es refereix a becàries: 53.9% front a 46.1% (Izquierdo, op. cit.).

Per tant, es pot afirmar que les dones sí participen en activitats de recerca però la seva posició sempre es veu relegada a figures subordinades que depenen d'altres persones que ocupen els càrrecs de poder –homes la majoria de les vegades- i també a les categories més precàries.

Pel que fa a la composició dels grups que uns i altres lideren, també es poden constatar diferències. Hi ha una tendència a que les dones siguin investigadores principals de grups de màxim 10 persones, formats per personal tècnic o en formació, generalment dones. En canvi, quan l'investigador principal és un home s'acostuma a liderar més d'un grup en paral·lel, formats per entre 15 i 20 persones que tenen categories professionals diferents, tant homes com dones i sovint es tracta de grups internacionals.

Les diferències més grans entre els grups de recerca es donen a la categoria de professor(a) titular. Així, mentre les professores titulars formen part de grups però no acostumen a ser investigadores principals, els seus companys en igual categoria sí ho són. Aquesta variable sembla tenir incidència a l'hora de promocionar a catedràtic(a), restant possibilitats en el cas d'elles i afavorint-los-hi a ells.

Sánchez de la Mandriaga (2011) va trobar que comparant la trajectòria professional d'acadèmics, homes i dones, d'edat similar, igual temps que van acabar els estudis doctorals, mateixa àrea de coneixement i similar producció acadèmica quant a llibres i articles publicats o tesis dirigides, la probabilitat que l'home arribi a catedràtic és 2.5 vegades superior que per a les dones. Afegint a les condicions citades el fet de tenir fills o filles, un home amb dos fills o filles té 4 vegades més probabilitats de ser promogut a catedràtic que una dona amb les mateixes circumstàncies. El fet de tenir fills també influeix positivament en la carrera professional dels homes, doncs sembla que un home amb almenys un fill o filla té 1.7 vegades més probabilitats de ser catedràtic que un home que no tingui descendència.

Una forma d'avaluar els mèrits de recerca són els trams de recerca. Es tracta d'una avaluació dels mèrits aconseguits durant un període de sis anys (veure capítol segon). En aquest cas, tot i que bona part de les professores compten amb trams docents, essent el percentatge superior en el cas d'1 i 2 trams, el nombre disminueix a partir de 3 i el màxim nombre de trams obtinguts per una dona és 5, mentre que per als homes és 6 (Santos, Sierra i Buena-Casal, 2008).

Estar en possessió de trams és requisit per formar part dels tribunals d'avaluació de manera que sense un mínim de trams no es pot formar part de la comissió d'avaluació. Això és perjudicial per les dones en tant que si no estan en possessió dels trams necessaris no podran formar part de qui avalua el personal acadèmic, qui fixa els criteris d'avaluació... i caldria equilibrar el sexe de les comissions per tal de formar comissions més democràtiques, igualitàries i equitatives.

Un altre ingredient que sembla important a l'hora de determinar la posició que les dones ocupen dins la carrera investigadora és la vocació científica.

Mora (2008: 133) defineix la vocació científica com “*un ordenament rígid de preferències vitals i professionals en el qual la dedicació a l’activitat científica s’ha situat en primer lloc, a distància considerable de les seves alternatives. Aquest ordenament de preferències té una sèrie d’implicacions en termes mentals i comportamentals*” i ho compara amb la vocació religiosa en el sentit que semblaria “una crida” per la qual la persona està dominada per forces internes sobre les que no té cap control ni responsabilitat, no construeix les seves preferències i l’estructura i el context quedarien desdibuixats perquè simplement la persona té vocació i aquesta justifica la resta.

Front a això, Mora aposta per una altra concepció de la vocació segons la qual la persona s’afronta a certes situacions que fan que doni forma als seus desigs. En aquest sentit, la vocació seria el resultat final d’un procés on el subjecte fa front a un objecte, una activitat... i si l’experiència en resulta satisfactòria, neix el desig per aquella cosa, aquella activitat. Si això és cert, el desig d’investigar naixeria fruit d’haver tingut experiències satisfactòries fent recerca; per tant, la vocació científica naixeria fruit de les experiències viscudes mentre les persones col·laboraven amb un grup quan eren estudiants, van aconseguir els primers contractes o gaudien de beques.

Les condicions estructurals poden facilitar experiències satisfactòries i enriquidores vers la ciència, la qual cosa n’estimularia la vocació. Per tant, unes condicions diferents per homes i dones determinarien una vocació diferent segons sexe. La vocació científica resultaria més present en les persones que han gaudit d’una posició inicial en què resulta més fàcil i freqüent poder experimentar el plaer d’investigar, per exemple, una beca per fer recerca, haver gaudit d’oportunitats per impartir docència, etc.

Els estereotips també poden influir en la vocació i per tant en la posició de les dones dins la carrera investigadora, en cas que es prenguin aquests estereotips per avaluar les pròpies capacitats. En tant que l’activitat científica històricament es considera masculina i la comunitat científica s’ha mostrat hostil a donar cabuda a les dones, es genera un biaix masculí en els continguts, processos de cooptació, criteris d’avaluació, etc. màxim quan les persones que formen part d’aquests tribunals són homes. Això té impacte en la valoració que les dones fan de sí mateixes: si els homes presenten els seus mèrits com quelcom que ells han aconseguit, elles es basen en la valoració que terceres persones han fet dels seus mèrits i s’avaluen segons el context –un context predominantment masculí. Els processos d’autoavaluació estan culturalment condicionats i això contribueix a fer una diferent construcció de l’ordre de preferències professionals entre homes i dones.

Finalment, les dones semblen activar el mecanisme de les preferències adaptatives (Elster, 1988) segons el qual pretendrien no desitjar allò que creuen que no poden obtenir i com a resultat fan un replantejament dels seus objectius professionals. Per exemple, les dones pensarien en fer recerca en una empresa privada o docència a educació secundària, mentre que els seus companys enfortirien la voluntat de permanència a la universitat; saben que les possibilitats d’estabilització són difícils per tothom però les conceben com un repte, compten amb models positius en què emmirallar-se... Les dones activen les preferències adaptatives i construeixen un discurs segons el qual sembla que no tenen interès en romandre a l’acadèmia i això dispara el mecanisme de la profecia autocomplida (Merton, 1948) segons el qual les dones elaboren la creença que les seves possibilitats d’èxit són limitades o més escasses que

en els homes i aquesta creença incentiva les dones a buscar altres opcions professionals fora de l'entorn universitari.

Això influiria en les aspiracions i les expectatives de les dones. Les aspiracions fan referència a allà on es vol arribar i les expectatives, on es creu que es pot arribar. En tant que les professores titulars poden aspirar a ser catedràtiques però no tenen expectatives de ser-ho, perquè pensen que no ho podran aconseguir, això les frustra. En canvi, els homes tenen una actitud de confiança major respecte el seu grau de control sobre la realitat i a conseqüència, una actitud més decidida i segura de cara a la seva carrera acadèmica.

Tot i que la vocació científica no és l'únic element que condueix a l'èxit acadèmic, té força importància perquè condueix a la probabilitat de progrés professional i d'aquesta manera pot contribuir a explicar la progressiva desaparició de les dones al llarg de la carrera acadèmica.

3.3.1.3 Variables a favor i dificultats per al desenvolupament de la carrera investigadora

Són diversos els factors que poden afavorir el desenvolupament de la trajectòria professional. Alguns d'aquests factors guarden relació amb accions que depenen de la iniciativa del PDI, mentre que d'altres factors tindrien relació amb certes circumstàncies o factors externs a la persona.

Quant a accions proactives del PDI es poden citar un parell. Una seria tenir el CV actualitzat, cosa que demostraria una actitud proactiva davant una possible promoció, a l'hora de sol·licitar ajudes, etc. La segona seria estar informat respecte qüestions relatives a l'activitat professional: convocatòries de projectes de recerca, criteris d'avaluació dels mateixos, normativa de contractació i promoció, criteris d'acreditació, revistes d'impacte de la disciplina o congressos de l'àrea, etc.

En aquesta segona activitat es donen diferències significatives des del punt de vista de sexe i categoria professional, podent-se afirmar que les dones cerquen informació en menor mesura que els seus companys. Segons categoria professional, catedràtiques i catedràtics tindrien igual informació (els catedràtics afirmen estar informats per poder compartir-ho amb altres persones, cosa que es podria relacionar amb el seu rol com a mentors) i serien les categories més baixes les més informades sobre els criteris d'avaluació del currículum, per la pròpia idiosincràsia de la seva situació professional. Pel que fa al col·lectiu de titulars, les dones busquen informació quan ho necessiten, mentre que als homes els agrada estar sempre informats. Es demostraria, per tant, que els homes tenen una actitud més proactiva envers la seva carrera i la promoció (Izquierdo, 2009).

Respecte les percepcions relatives als factors que condicionen la carrera acadèmica (op. cit.), les percepcions no són gaire diferents per a homes i dones. Així, les dones (una mostra de 1150) de totes les categories professionals valoren –per aquest ordre– que: (a) la dedicació i constància; (b) la conjuntura favorable; (c) la xarxa de relacions acadèmiques; (d) el suport del departament; (e) la persona mentora; (f) la qualitat de la trajectòria acadèmica; (g) l'autoconfiança i (h) el suport de la família són els factors que més condicionen la seva carrera. En el cas dels homes (responen el qüestionari 962)

semblen valorar els ítems en ordre semblant, sent la seva prioritització: (a) dedicació i constància; (b) xarxes de relacions i en la mateixa mesura (c) la conjuntura favorable; (d) persona mentora; (e) suport per part del departament; (f) qualitat de la trajectòria acadèmica; (g) autoconfiança i, finalment, (h) el suport de la família.

Tant pels uns com per les altres, allò que més condiciona la carrera acadèmica és la dedicació i constància, les conjuntures favorables i la xarxa de relacions.

Tot i això, consideren que és diferent el que influeix i el que hauria d'influir. En el segon apartat ambdós coincideixen en assenyalar la qualitat de la trajectòria acadèmica i la dedicació i la constància per sobre d'altres variables. Si es consideren les respostes segons sexe i categoria professional es pot afirmar que: (a) les catedràtiques donen més pes a la trajectòria acadèmica i els catedràtics, a les xarxes professionals; (b) els titulars valoren els factors per igual i (c) en el col·lectiu de becaris, ells parlarien del suport de la família i elles no mencionarien aquest aspecte.

Fent incís en el tema de les xarxes (tant formals com informals), cal dir que juguen un paper clau en el desenvolupament de la carrera però també sembla que és quelcom del que els homes es beneficien i que perjudica a les dones –possiblement per aquest motiu les rebutgen. L'ús sexista de les xarxes conduiria a que les dones no assolissin les posicions més elevades de la carrera acadèmica perquè el sistema afavoriria els seus companys, reforçant la idea que la universitat no es basa en un sistema meritocràtic sinó androcèntric.

Quan es demanava quins eren els principals beneficis de treballar a la universitat, les dones valoren per sobre dels seus companys: l'estabilitat econòmica per a sí mateixes (no es consideren responsables de l'economia familiar); sentir que se li reconeix la seva vàlua o poder desenvolupar projectes ambiciosos. Junt a l'estabilitat econòmica, també senten que és gratificant el fet de ser funcionàries. En canvi, els homes valoren més el prestigi social i donar a la família el nivell de vida desitjat. En tant que el més gratificant és el prestigi social, es podria considerar que els homes seguirien la carrera acadèmica fins obtenir el màxim prestigi, la càtedra. Ells són ambiciosos, competitius i busquen la promoció. Per a elles ser funcionàries (l'estabilitat) és quelcom molt gratificant i possiblement per això un cop l'han obtinguda, ja no mostren tant interès en seguir competint.

L'altre factor que pot influir favorablement el desenvolupament de la carrera són les circumstàncies externes. Una d'aquestes podria ser la creació d'una nova universitat, facultat, titulació, etc. Prenent com a exemple la UAB, es tracta d'una universitat creada el 1968 i que per tant en aquella època havia de cercar professorat per cobrir les necessitats de docència i recerca; o la construcció de la Facultat de Veterinària l'any 1992.

Quant a les dificultats o els obstacles que les dones troben al llarg de la seva carrera, a la recerca d'Izquierdo (op. cit.) es conclou que les dones consideren els següents cinc factors com a prioritaris: (a) les responsabilitats familiars; (b) no seguir les regles de joc; (c) CV insuficient; (d) xarxes de relacions molt limitades i (e) rebre poc suport i reconeixement per part del departament. En el cas dels seus companys, els cinc principals obstacles que han trobat han estat: (a) no haver-ne trobat; (b) no seguir les regles de joc; (c) poc suport i reconeixement per part del departament; (d) xarxes de

relacions acadèmiques molt limitades i (e) CV insuficient. En sisè lloc en el cas de les dones apareixeria el fet de no haver trobat obstacles, mentre que en el cas dels homes el sisè factor serien les responsabilitats familiars. Sobta veure com homes i dones perceben la incidència de la variable família en la seva carrera professional. Es parlarà més atenció a aquesta idea *a posteriori*.

La majoria del professorat considera, en vistes al que s'ha dit, que sí hi ha obstacles al llarg de la seva carrera –especialment en el cas de les dones, que puntua lleugerament superior als seus companys la percepció d'haver trobat obstacles tot i que les diferències no són significatives- i que aquests són atribuïbles a les pròpies limitacions o prioritats (la família, el currículum, no seguir les regles de joc...) per sobre de factors exògens (no comptar amb suficient suport, no formar part de xarxes...). En conseqüència, si les dones parlen de la incidència de factors propis, significa que no conceben la universitat com a institució discriminatòria.

Pel que fa als costos o renúncies que comporta la dedicació a la carrera investigadora, tant homes com dones semblen estar d'acord en què han hagut de prioritzar el seu temps i que no s'han dedicat tant com haurien volgut a la família, la vida social i el temps lliure.

En relació als motius per abandonar la carrera acadèmica, Benshop i Brouns (2003) argumenten dos de principals: (a) el final d'un contracte comporta dificultats per obtenir una plaça estable i (b) marxen voluntàriament, trenquen el seu contracte, perquè estan disconformes amb la situació laboral, sobretot en les posicions temporals, a temps parcial, que no estan incloses dins la carrera acadèmica, quan no compten amb suport, etc. Shalala (2006) diu que els homes marxen de l'acadèmia pel baix sou i per la manca de promoció professional i les dones la deixarien pel desig de fer quelcom interessant, no haver comptat amb el suport d'un(a) mentor(a) que les orientés o quan consideren que és difícil tirar endavant perquè han de combinar la feina amb les càrregues familiars.

Finalment, quan es preguntava a les investigadores si recomanarien seguir la carrera acadèmica, la majoria responia que sí sempre i quan es tingui molt clara aquesta opció i elles els explicarien com és la professió en realitat. En el cas dels investigadors, la recomanació seria sempre positiva sempre i quan la persona sigui persistent i tingui cert entusiasme per la feina (Mora, 2008).

3.3.1.4 Autopercepció

Com s'ha explicat anteriorment, la cultura universitària és sexuada i androcèntrica. La universitat és una institució masculina en la seva composició i en les seves pràctiques en tant que són els homes qui ocupa les categories professionals més altes i els llocs on es prenen les decisions, creant una forma de funcionament formal i informal basada en els atributs masculins i que pot resultar hostil a les dones tot creant mecanismes de discriminació sexual quasi imperceptibles.

En aquest entorn, les dones es senten aïllades, insegures, soles, desmotivades i inferiors cosa que els genera una baixa autoestima, una percepció devaluada i la sensació de no tenir control sobre el lloc de treball.

Front a això, a la universitat es potencia un model basat en l'autoconfiança, l'assertivitat, l'enfocament vers les fites, la independència, el lideratge, etc. Es tracta, per tant, d'un model que s'escau amb la subjectivitat masculina i que no sempre s'adiu amb la femenina. És per això que moltes dones rebutgen el poder i ho expressen obertament, de manera que fins a cert punt, les dones no ocuparien càrrecs o no estarien a les categories més elevades per decisió pròpia. Tot i això, seria injust dir que les dones no tenen dots de lideratge, més aviat cal dir que no els agrada o no volen estar en aquestes posicions. De fet, les dones rebutgen el poder tal com està establert, prefereixen no implicar-se en les activitats de promoció, no estan tan interessades en conèixer les regles de joc, etc. En realitat manifesten desacord amb l'estil establert i pensen que hi pot haver un altre estil que seria millor per a elles (Radl, 1996; Sánchez-Apellániz, 1997; Guillamón, 2006; López-Yañez i Sánchez Moreno, 2008; Tomàs, Duran i Guillamón, 2009; Tomàs i Guillamón, 2009).

Amb tot, homes i dones experiencien el seu entorn professional i la ciència de manera diferent. Mentre que elles senten estrès i angoixa més sovint que els seus companys, es queixen de la gran quantitat de treball –especialment pel que fa a gestió–, se senten poc reconegudes i recolzades i que se les tracta com *outsiders* (Apter, 1993), els seus companys afirmen que les dones són ben valorades al departament i reconegudes per la comunitat científica. Ambdós coincideixen, però, a l'afirmar que les dones han de treballar més dur per ser acceptades al departament (Zimmer, 2003; Probert, 2005).

De fet, la recerca de Zimmer (op. cit.) constata que les dones per a tenir èxit, arribar a ser catedràtiques, formar part de la comunitat científica, ser acceptades al departament o ser convidades a conferències científiques o a publicar a les revistes més prestigioses, etc. han de fer dues coses: d'una banda treballar molt dur i a la vegada demostrar les característiques femenines estereotipades –ser amables, encantadores, etc. En general, semblaria com si les dones signessin un contracte de gènere per tal de ser acceptades a la comunitat: són científiques que treballen dur, accepten la cultura masculina de la universitat i juguen el rol de *care givers*.

La mateixa autora fa un llistat de les fonts d'estrès professional de les dones a l'acadèmia, entre les que cita: (a) la falsa creença de que l'acadèmia és meritocràtica en tant que no ho és per a les dones; (b) els baixos salaris; (c) la inestabilitat laboral prolongada; (d) els contractes temporals, a temps parcial, no inclosos en l'itinerari que condueix a l'obtenció de l'estabilitat i/o de la càtedra; (e) la sensació d'incertesa dels criteris d'avaluació o els resultats esbiaixats de les avaluacions, als quals Carli (1998) hi afegiria: (a) càrrega de treball excessiva; (b) pressió temporal; (c) ambigüitat de rols i (d) el poc coneixement de les regles de joc dins l'acadèmia. Com a resultat, les dones es concentren a les categories més baixes de la carrera acadèmica, les que són més inestables, reben menys sou, sovint combinant-ho amb treballs externs o tenint cura de la família i es presenten en menor mesura als processos de promoció.

Com reaccionen les investigadores a aquestes pressions? Les reaccions són diverses anant de la negació del que està succeint fins a creure que no tenen drets, autoculpar-se, sentir que no són prou eficaces o que no tenen cap mena de control sobre els resultats de la seva feina.

En tant que l'acadèmia es considera una institució que emfasitza l'objectivitat, la justícia, la imparcialitat, els mèrits com a base de l'avaluació, etc. les dones decideixen

negar que estan sent discriminades, especialment, quan parlen de sí mateixes tot i que ho podrien constatar en altres companyes. A més, les dones comparen les seves experiències professionals amb altres dones i no amb els homes. Els homes no accepten baixos salaris, no tenir recompenses, etc. i les dones, en canvi, tot i les condicions, es justifiquen dient que se senten afortunades de tenir el treball. Com la resta de dones també estan mal pagades, en categories similars a la pròpia, etc. no senten que estiguin sent tractades de manera discriminatòria.

Una altra reacció davant l'estrès és l'autoculpa. Per exemple, es creuen responsables si un article no és acceptat per no haver treballat el suficient. Les dones pateixen grans nivells d'estrès com a resultat de ser molt crítiques amb sí mateixes i imposar-se estàndards molt elevats, la qual cosa les fa sentir moltes vegades poc eficaces i això podria conduir-les a la conclusió de no voler avançar en la carrera investigadora.

Finalment, les dones tenen un baix sentiment de control de la seva feina. En el cas dels homes, les causes del seu èxit o fracàs tenen relació amb factors interns: les seves habilitats, no haver treballat el suficient, etc. però les dones veuen l'èxit com quelcom extern, causat per la sort, per exemple i se senten malament per no poder fer res per controlar els factors estressants que les envolten.

En realitat, però, les dones haurien de veure que si no assoleixen el mateix nivell d'èxit que els seus companys el motiu no és la manca de mèrit sinó la discriminació de sexe.

3.3.1.5 Percepció de la discriminació a la universitat

Reprenent la idea anterior, les investigadores haurien de ser conscients de que la discriminació a la universitat en realitat no consisteix en la manca de mèrits sinó en la discriminació de sexe. Reconèixer això és molt important perquè obre les portes per a poder actuar.

Poc menys del 50% de les professores enquestades per Izquierdo (2009) manifesta haver patit en primera persona o haver vist en el seu entorn proper casos de discriminació per motiu de gènere. Consideren que el principal motiu de discriminació és el sexe, l'edat o l'origen social, afegint que bona part d'aquesta discriminació rau en les responsabilitats familiars, especialment, en ser mare i estar a càrrec de persones dependents. D'altra banda, en les entrevistes, força vegades es posava de manifest no haver estat discriminades pel fet de ser dones sinó pel fet de ser mare, factor que ha tingut repercussions en la seva carrera, especialment en l'àmbit de la recerca, donat que les dones continuen tenint major responsabilitat en l'àmbit familiar. Si a més de ser dona i mare es donen altres variables com l'edat, el país d'origen, el desconeixement de la llengua... la discriminació s'esdevindria no pel sexe sinó per la combinació d'un conjunt d'elements.

Pel que fa als seus companys, el 36% manifesten haver patit o haver vist casos de discriminació però en aquest cas els motius fan referència a les creences o ideologia política, professional.

Els mateixos resultats es troben quan es parla de discriminació a terceres persones; es considera que les professores van ser discriminades per factors relacionats amb la maternitat, per no compartir les creences polítiques i socials considerades políticament

correctes en l'entorn acadèmic, l'edat, el ser estrangera, etc. i sovint pel cúmul de més d'un factor. En el cas dels homes, es continua pensant en discriminació basada en ideologia, únicament.

Pel que fa a discriminació oberta o encoberta, és molt difícil trobar casos de discriminació oberta a la nostra societat en tant que aquesta està normativitzada per la legislació vigent. Per això Benschop i Brouns (2003) recomanen examinar les pràctiques institucionals a les universitats i la manera com el gènere s'inscriu en aquestes pràctiques causant discriminació indirecta. De fet, la discriminació pot operar entre els límits de l'educació i les normes jeràrquiques donant peu a una discriminació subtil i difosa molt difícil de combatre.

Kantola (2008) defineix la discriminació oculta o encoberta com aquelles pràctiques que sovint es consideren normals a l'organització, estan internalitzades i per tant, són acceptables i naturals però que resulten en una discriminació de sexe. Es tractaria de quelcom imperceptible degut a les relacions desiguals entre homes i dones i a la subtileza que s'amaga sota un discurs políticament correcte, la qual cosa no vol dir que deixin de causar malestar, incomoditat, humiliació. Com a exemple es podrien citar els comentaris masculistes, certs acudits, el tracte paternalista, les condicions laborals desavantajoses, les expectatives envers de les dones, entre moltes d'altres. El fet de no concebre aquestes pràctiques com a discriminatòries, fa que les dones les internalitzin com a marginació per qüestions de caire personal inherents a conflictes en les relacions interpersonals.

Finalment, s'aborda el tema de la creença d'absència de discriminació. Sembla que les dones neguin la discriminació. De fet, la negació és una manera de gestionar-la. Si la dona assumeix que les condicions que les rodegen no són perjudicials, és més fàcil sentir que controlen la situació i així eviten un elevat grau d'angoixa.

Les recerques de Carli (1998), García de Cortázar y García de León (2000), Alcalá (2005) i Izquierdo (2009) posen de manifest que les dones han manifestat no patir discriminació. Tot i això, les investigadores han anat més enllà i han explicat el per què d'aquesta percepció.

Una explicació podria ser que les dones que pateixen discriminació no la reconeixen i assumeixen que la seva experiència és única i està relacionada amb la mala sort, haver comès algun error, no ser prou competents, etc. Assumir que l'experiència per la que s'està passant és única, crea un sentiment de vulnerabilitat, potenciant una baixa autoestima. Comptar amb xarxes de suport on les dones puguin compartir experiències, programes de mentoria, etc. les ajudaria.

La segona explicació podria ser que les dones no se senten discriminades i neguen l'existència de discriminació sexista a la universitat perquè aquesta institució està regida per un sistema meritocràtic, que ofereix igualtat d'oportunitats, objectiu, imparcial, just i, per tant, no les discrimina. Aquesta conclusió és desoladora segons García de Cortázar i García de León (op. cit.) perquè duu a la gestació d'una nova divisió del treball basada sobre la màxima normativa de la igualtat universal entre homes i dones.

Les investigadores constaten, però, que quan fan entrevistes, grups de discussió, etc. i presenten xifres estadístiques desagregades per motiu de sexe, les entrevistades

comencen a canviar d'opinió sobre la creença en la neutralitat de les institucions universitàries o matisen la seva negació. Per exemple, parlarien de la divisió sexual del mercat de treball, la responsabilitat de la família, el no interès vers els càrrecs de poder, la visibilitat, etc. però manifestant que són decisions pròpies sense qüestionar-se fins quin punt els condicionants socials, culturals, institucionals, etc. estan influïent en les seves decisions.

Altres entrevistades atribuirien les desigualtats, un cop les accepten perquè les han vist reflexades en dades estadístiques, a raons socials i culturals ancestrals. Consideren, per tant, que són creences molt arrelades i difícils de canviar però que amb el temps s'ha anat progressant i comparen la seva situació amb la de les seves mares o àvies i esperen que les seves filles tinguin un futur molt millor. Tot i que els determinants culturals no es poden negar, acceptar que aquest és el diagnòstic i que no s'hi pot fer res contribueix a la seva perpetuació.

3.3.2 La compatibilitat de la vida personal, familiar i professional

Quan es parla de la carrera acadèmica, la trajectòria professional, etc. es prenen com a referència models de carrera que normalment es basen en recerques que tenen com a mostra homes blancs (entre d'ells Super, Holland, Bandaura...). Són models, doncs, que no contempen la casuística de les minories, ja es tracti de dones, persones de color, ètnies, etc.

Des del punt de vista de gènere, es pot afirmar que la carrera de la majoria de les investigadores no és igual a la dels investigadors. Una revisió de la literatura argumenta com a principal causa que els cicles vitals de les dones són diferents als seus col·legues i que aquests cicles estan estretament vinculats amb les responsabilitats familiars.

Els homes tenen un compromís professional ferm i per això acostumen a seguir una carrera lineal, continuada al llarg del temps, sense pauses... orientada a l'assoliment dels seus objectius. En canvi, les dones tenen un compromís amb la seva carrera més flexible que pot variar al llarg del temps, sovint lligat als seus cicles vitals. Així, quan tenen fills(es) potser fan una pausa, retornen al cap d'un temps, potser a jornada parcial, ocupant places inestables, amb sous baixos, que tenen menys possibilitats de promocionar, decideixen no participar en la mobilitat acadèmica o potser segueixen la carrera de la seva parella interrompent la pròpia, etc. (Apter, 1993; Bierma, 1998; Johnson-Bailey i Tisdell, 1998; Conley, 2005; O'Neil i Bilimoria, 2005; Probert, 2005; Shalala, 2006 i Izquierdo, 2009). Totes aquestes decisions tenen conseqüències per a la seva carrera.

Aquesta forma d'organitzar la carrera acostuma a ser fruit d'eleccions personals que parteixen de la interacció dels seus objectius i les condicions estructurals; és a dir, el context on les dones prenen les seves decisions les influeix: una societat patriarcal, amb una clara divisió de rols segons sexe, on es concep que l'home té el rol de provisió, explica que el model d'èxit masculí es basa en llargues jornades laborals, una carrera sense cap mena d'interrupció i una participació activa en qualsevol mena de congressos, fòrums, etc. Però aquest model d'èxit no sempre és escaient en el cas de les dones; podent-se afirmar que una dona que es creu aquest model d'èxit i el vol accomplir, acostuma a ser soltera i no tenir família, com demostra Apter en el seu estudi (op. cit.).

El cert, però, és que no totes les recerques donarien suport a aquesta idea. Així, segons García de León i García de Cortázar (2000) les diferències en la carrera d'homes i dones no és deguda als cicles vitals o als criteris d'èxit i excel·lència sinó que més aviat la diferència rau en el suport que homes i dones reben per part del seu departament i la seva pertinença als cercles de poder on es prenen les decisions, les xarxes formals i informals. En aquest sentit, tornaria a parlar-se de cooptació segons la qual els departaments tindrien tendència a contractar a homes perquè els homes formen part del club mentre que les dones continuarien sent-ne considerades *outsiders*. L'exemple més clar per a les autores és que a les àrees de coneixement de recent creació la composició de gènere per part del personal investigador és més igualitària i això ho justificarien pel fet que els cercles de poder encara no estan ben definits, cosa que sí passaria amb les àrees de coneixement amb més tradició.

A banda d'aquesta recerca, però, la majoria de la literatura revisada assenyala com la vida familiar, i especialment la maternitat, influeixen en el desenvolupament professional de les dones; no és quelcom que impossibiliti fer carrera, un obstacle infranquejable, però sí la condiona i si més no, la fa més lenta, arribant a considerar que han patit discriminació no pel fet de ser dona sinó pel fet de ser mare i haver hagut d'atendre determinades responsabilitats familiars.

Les dones manifesten que el principal pes de les responsabilitats familiars –malgrat reconèixer que la situació està canviant i que cada vegada més les seves parelles estan involucrades en les tasques familiars i domèstiques- recau sobre elles. El vincle de la dona amb la maternitat, la cura i l'afectivitat és considerat negatiu des del punt de vista professional, per tant, moltes dones eviten dir que no poden assistir a una reunió perquè han de recollir el nen de l'escola o que no han acomplert un termini perquè la nena estava malalta, etc. Si primen la família, la seva carrera professional se'n ressenteix de manera que resulta més difícil assolir l'èxit. En canvi, si primen la professió, aleshores se senten culpables per la poca dedicació que tenen a la família, especialment quan els fills i les filles són petits. Sembla que fer compatible la vida personal, familiar i professional és molt difícil, un conflicte constant que afecta, es prengui la decisió que es prengui, a l'autoestima, l'autoimatge i el sentiment de culpa les dones.

De fet, la situació familiar dels investigadors sembla ser diferent a la de les investigadores.

Els investigadors, fan poca al·lusió a les qüestions familiars i domèstiques quan se'ls entrevista (Izquierdo, op. cit.). Manifesten que les dones poden escollir entre tenir una carrera professional o estar a càrrec de la família (opció que ells no consideren per a sí mateixos) i semblaria que en aquest cas la seva carrera es veuria beneficiada –suposa menys dedicació a altres tasques que no siguin la professional- mentre que quan la dona decideix tenir vida professional això suposa un sobreesforç per a ella i un risc de desestructuració familiar. Entenen que la dona renuncia a la seva vida professional per a atendre la família i quan intenten combinar ambdues coses, la seva carrera professional té un ritme més lent que la d'ells.

Anghel, de la Rica i Dolado (2011) recullen en el seu article evidències internacionals que mostren que aproximadament 2/3 parts de les dones que segueixen la carrera acadèmica no tenen fills ni filles. Per exemple, a Estats Units el 45% de les professores en *tenure positions* no en tenen. Això no sembla passar als seus col·legues homes, per a

qui tenir fills o filles podria resultar fins i tot una variable a favor. Els fills o filles resultarien negatius per a la productivitat de les dones i la seva promoció a catedràtiques. De fet, només el 38% de les catedràtiques compten amb descendència, en oposició al 63% dels catedràtics, i el percentatge de catedràtiques solteres és també major al de catedràtics (21 versus 15%). Segons àrea de coneixement, la majoria de catedràtiques solteres es troben a les àrees d'Enginyeria i Tecnologia, mentre que la majoria de catedràtiques que tenen parella però no tenen fills o filles es trobarien a Ciències Mèdiques.

Pel que fa als càrrecs de gestió, creuen que el professorat que no té càrregues familiars rep més demandes per a ocupar-los. Aquesta seria, al seu entendre, la funció del professorat universitari que més interfereix amb la vida familiar.

En general, es pot dir que la major part d'investigadors viuen en parella (aquesta acostuma a dedicar-se a les tasques domèstiques i familiars i en el cas que siguin professionals, la seva categoria sol ser inferior), tenen fills i/o filles, es dediquen en gran mesura a la investigació i la gestió, compten amb més publicacions i els seus articles són més citats.

En canvi, les investigadores fan referència sovint a la seva vida familiar i personal en les entrevistes, considerant que aquestes no han impedit el desenvolupament de la seva carrera, però l'han condicionat. Per a elles, la vida professional de la seva parella té prioritat sobre la pròpia i entenen que com la seva aportació econòmica és menor, han d'assumir més responsabilitats domèstiques i familiars. En cas que no puguin fer-ne front, paguen algú que les ajudi, però sovint els causa malestar perquè la casa no està com els agradaria, els fills i les filles no estan atesos com els agradaria, etc. En cas que els dos membres de la parella estiguin orientats a la promoció professional, caldria determinar qui ho fa primer i qui després, perquè no sembla factible la promoció en paral·lel.

De les tasques acadèmiques es dediquen en primer lloc a la docència perquè requereix presencialitat (aquí i ara) i en segon lloc a la investigació, deixant de banda les tasques de gestió per la gran quantitat de temps, presencialitat, etc. que demanden. Això, però, és quelcom que si en principi pensen que les pot beneficiar, a la llarga les perjudica perquè la docència no és el requisit més valorat en els processos d'avaluació que condueixen a la promoció professional.

En aquest sentit, les professores valoren com a molt positiu el fet que l'acadèmia permet treballar de manera flexible, dur feina a casa... i consideren que això les ajuda a compatibilitzar la professió i la família. Si bé pot semblar cert, a la llarga, és una fal·làcia que les condueix a allargar la jornada laboral a 24 hores inclosos els caps de setmana, els dies festius, les vacances, etc.

Sembla que les dones que són mare acostumen a rebre suport per part de les altres dones del departament que també són mare. Les que no són mare, senten simpatia per les que sí ho són però, en canvi, se senten marginades per aquelles.

El perfil de la majoria de les professores catedràtiques seria el d'una dona d'edat avançada, que no té parella (és soltera, separada o vídua), que compta amb el suport

d'una persona que ajuda amb les tasques domèstiques i el pare o la mare va ser qui les va estimular a tenir una vida professional plena.

Com s'ha recollit anteriorment, és més probable que les catedràtiques siguin solteres o no tinguin fills o filles (Anghel, de la Rica i Dolado, 2011) i en igualtat de condicions; és a dir, en similar edat, temps que van acabar els estudis de doctorat, àrea de coneixement, productivitat acadèmica –articles, llibres, tesis dirigides...- i vida privada, els homes tenen 2.5 vegades més probabilitats de ser catedràtics que les dones, especialment quan ells tenen fills o filles és 4 vegades més probable que siguin promoguts que les seves companyes (Sánchez de la Mandriaga, 2011).

Majoritàriament les dones ocupen una categoria professional inferior o igual a la de la seva parella, però en cas que les professores tinguin una posició professional superior a la del seu home, ràpidament manifesten la importància de la tasca que ell fa o manifesten que ell aporta un sou més elevat a la llar.

La discriminació per sexe queda clarament reflexada en el cas de les parelles sentimentals d'investigadors (Alcalá, 2005) en tant que comparteixen família, professió, a vegades han estudiat junts, han fet una estada postdoctoral plegats, etc. i en canvi, les dones estan a segon pla a nivell públic com a professionals. Sembla que el sistema dissuadeix a les dones a l'hora de rescatar per sí mateixes un protagonisme i reconeixement igual al de la seva parella.

S'observen, per tant, diferències significatives entre la carrera dels investigadors i les investigadores. Si bona part de la literatura posava èmfasi en les diferents maneres d'aprendre d'homes i dones, diversitat d'interessos i capacitats intel·lectuals, arribant Freud a dir que homes i dones havien d'adaptar-se als seus rols sexuals diferenciats i que la dona havia d'acceptar la seva inferioritat, les corrents més modernes expliquen que la causa que homes i dones es comportin de manera diferent rau en les experiències socials, posant un especial èmfasi en els processos de socialització (Apter, 1993).

És interessant, abans d'acabar aquest capítol, fer menció a l'estudi d'O'Neil i Bilimoria (2005). Les autores mostren que hi ha uns patrons de desenvolupament de la carrera diferents per a homes i dones, particularment respecte l'impacte del context en la carrera (la societat, les institucions, el sistema relacional) i la pròpia imatge de les dones respecte les seves carreres i el seu èxit. Segons les autores la carrera de les dones és diferent per la càrrega extra de treball que comporta assumir les responsabilitats familiars i haver de treballar en organitzacions que reproduïxen la cultura patriarcal i masculista que es dona a la societat i com les dones es perceben a sí mateixes i al seu èxit.

Al respecte, les autores defineixen quatre variables que entenen que serveixen de paràmetres per dibuixar les fases professionals per les que les professores passen al llarg de la seva carrera: el *career locus*, el *career pattern*, el *career context* i els *career beliefs*.

El *career locus* fa referència al lloc des d'on s'orienta la carrera, la motivació i l'èxit. Aquest *locus* pot ser extern o intern. Un *locus* intern comporta tenir una carrera planificada, seguir el pla amb persistència, pensant en la resolució dels problemes que puguin aparèixer, amb el sentiment de ser jo qui dirigeix la meua carrera. En aquest

grup estarien inclosos els homes i les investigadores més joves amb menor grau d'experiència. En canvi, un *locus* extern es correspon amb una persona passiva, mostra un elevat grau de dependència, tenen la sensació que són els altres qui dirigeix la pròpia carrera i sovint argumenten coses com tenir sort o que algú els va oferir una oportunitat, etc. Aquest comportament es correspon amb els estereotips femenins.

Quant al *career pattern*, es pot parlar de carreres ordenades i desordenades. Són carreres ordenades aquelles on es compta amb una planificació a llarg termini, amb poques transicions institucionals i pocs canvis, cosa més pròpia de les trajectòries masculines. En canvi, una carrera desordenada implica canvis d'àrea, de departament, d'institució, etc. i donen la sensació de poca planificació. Al contrari del cas anterior, aquest tipus de *pattern* es correspon més amb les carreres de les professores que interrompen la seva carrera, canvien d'institució quan segueixen la carrera del seu home (en aquest cas els homes sí han planificat el canvi).

Pel que fa al context, tal com s'ha vist al llarg del present capítol, tant el context social (la socialització, els rols de gènere, etc.) com el context institucional (cultura, polítiques, etc.) influeixen en les decisions que les dones prenen respecte la seva carrera. Les autores també inclouen en aquesta variable les relacions que s'estableixen amb la família, amb els companys i companyes del lloc de treball, etc.

Finalment, els *career beliefs* guarden relació amb les metàfores respecte la pròpia carrera: què significa la professió en relació a la vida, com defineixen l'èxit, com fan compatible la vida personal, familiar i professional o quines expectatives de futur tenen.

La conjunció d'aquestes variables duria a definir en quina fase de la carrera professional es troben les dones.

3.4 Resumint

A tall de resum d'aquest capítol s'elabora una taula on es recullen els condicionants de la carrera investigadora que s'han explicat al llarg del mateix:

Condicionants		
Socioculturals	Institucionals	Personals
<ul style="list-style-type: none"> * La societat patriarcal * Els rols masculins i femenins * La socialització i l'educació en funció del gènere * La consideració social de la ciència i els investigadors (i les investigadores?) * La influència a l'hora d'escollir estudis i professió 	<ul style="list-style-type: none"> * La cultura sexuada a les universitats * Les pràctiques acadèmiques i els valors científics: què és excel·lència? i la seva avaluació des del punt de vista de gènere 	<ul style="list-style-type: none"> * Autolimitacions professionals: professores o investigadores? La posició de les dones dins el col·lectiu investigador. Variables a favor i dificultats per al desenvolupament de la carrera investigadora. Autopercepció. Percepció de la discriminació a la universitat * La compatibilitat de la vida personal, familiar i professional

Taula n. 23. Condicionants de la carrera investigadora de les acadèmiques.

4 Mesures de suport a la carrera de les investigadores universitàries

Fins ara s'ha parlat de la carrera investigadora a la universitat i els condicionants que les dones troben al llarg de la seva carrera. En aquest capítol es recullen un conjunt de mesures que s'han dut o s'estan duent a terme per tal de fer front a dits condicionants.

Seguint l'organització del capítol anterior, en aquesta ocasió les mesures també seran classificades segons donin resposta als condicionants socioculturals, institucionals o personals. A això s'afegeixen tres apartats, un inicial que versa sobre la legislació en relació a la igualtat de gènere i dos finals que tracten, respectivament, sobre les mesures d'acció per a la igualtat que s'estan duent a terme a la UAB i algunes notes derivades d'un estudi de la Unió Europea sobre l'impacte de certes accions en el percentatge de dones dedicades a investigació.

4.1 Legislació relativa a la igualtat de gènere

En aquest apartat es presenta una panoràmica general sobre la legislació referent a la igualtat de gènere a nivell internacional, espanyol i més concretament a la UAB. Per aprofundir més sobre aquesta temàtica es poden consultar documents com el *Vadevecum on gender mainstreaming* (2003) on es recullen les bases legals per les accions de *gender mainstreaming* –o la integració de la igualtat de gènere.

A nivell internacional les Nacions Unides van constituir una comissió per l'estudi de la situació de les dones. Aquesta comissió va dur a terme diverses trobades, la més important de les quals va ser la de Beijin a l'any 1995 en la que es van fixar els objectius estratègics i les accions a dur a terme en els propers anys.

Un d'aquests objectius estratègics fa menció a l'educació i capacitació de les dones. En aquest sentit les accions s'orienten a aconseguir la igualtat d'accés a l'educació; eliminació de l'analfabetisme; augment de la seva participació en la formació professional i l'àmbit de la ciència i la tecnologia o l'establiment de mecanismes d'educació i capacitació no discriminatoris, entre d'altres.

Les reunions de seguiment de dits objectius posen de manifest que malgrat s'ha avançat molt en tema d'igualtat entre homes i dones, el 2011 encara no s'han acomplert les fites de la Declaració de Beijin i que per tant cal seguir treballant-hi.

Quant a Europa, la UE va començar a abogar per la igualtat de gènere amb la signatura del Tractat de Roma el 1957. Des d'aleshores s'han desenvolupat diverses directives, recomanacions i resolucions que proporcionen el marc legal de referència per a tots els aspectes d'igualtat d'oportunitats en el mercat laboral. Totes elles són d'obligat compliment i modifiquen les legislacions internes dels estats membres. Es poden citar a tall d'exemple la igualtat en la retribució (Directiva 75/117/CEE), revisió de la càrrega de la prova en els casos de discriminació per raó de sexe (Directiva 97/80/CE), igualtat

de tracte entre dones i homes en l'accés al treball, a la formació i la promoció professional i les condicions de treball (Directiva 76/207/CE) així com en els règims legals de la Seguretat Social (Directiva 79/7/CEE), protecció de la dona embarassada (Directiva 92/85/CEE) o permisos parentals per raons familiars (Directiva 96/34/CEE).

A partir de la Declaració de Beijing comentada anteriorment, Europa va començar a conscienciar-se sobre la importància del *gender mainstreaming* de manera que quatre anys més tard, amb el Tractat d'Amsterdam (1999) es va formalitzar la igualtat dona-home com a tasca específica de la UE i com a objectiu horitzontal a incloure en totes les lleis, tasques, etc. de la Unió que a 2006 donaria peu a la creació de l'Institut Europeu de la Igualtat de Gènere com a agència europea per donar suport als estats membres en la promoció de la igualtat de gènere, la lluita contra la discriminació basada en el sexe i conscienciació al respecte.

En referència a la recerca, el 2005 s'aprovava *The European Charter for Researchers* on es fixen alguns principis en relació al personal investigador com pot ser el fet de no discriminació per motius de gènere, edat, ètnia, nacionalitat o origen social, religió, orientació sexual, idioma, discapacitat, opció política, condició social o econòmica o el balanç de gènere entre tot el personal per tal d'introduir la igualtat d'oportunitats en la selecció i promoció del personal investigador, proposant que les comissions, comitès, tribunals, etc. d'avaluació estiguin formats seguint el criteri d'un adient balanç de gènere.

Malgrat fa més d'una dècada s'estan duent a terme accions per augmentar la proporció de dones a la recerca, es pot dir que la millora és petita si es comparen els esforços que s'han fet per redreçar la situació, passant les dones d'ocupar el 16% de les posicions més elevades el 2002, a ocupar el 19% el 2009 (Marchetti i Raudma, 2010).

Pel que fa al territori espanyol, el feminisme no va arribar fins a la transició política vers la democràcia durant la dècada de 1970. Va ser la Constitució espanyola de 1978 on es va plasmar per primera vegada que els poders públics havien de promoure les condicions per eliminar els obstacles que impedissin la igualtat real entre dones i homes (art. 9), es va reconèixer el dret a la no discriminació per motiu de sexe (art. 14) i el dret i el deure al treball sense discriminació, com es va recollir a l'Estatut dels Treballadors de 1980.

Uns anys més tard es va constituir l'Instituto de la Mujer que va començar a aplicar polítiques d'igualtat d'oportunitats el 1987 arrel del *1r Plan para la igualdad de oportunidades para las mujeres, 1988-1990*. Paulatinament, l'Instituto va anar dissenyant activitats per promoure la presència de les dones a la ciència, activitats que es van veure concretades amb l'orden PRE/525/2005, de 7 de marzo, por la que se da publicidad al acuerdo de consejo de ministros por el que se adoptan las medidas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres. Segons aquesta ordre calia que els òrgans de selecció de personal tinguessin una composició paritària (art. 1.3) així com els comitès d'experts (art. 7.2), la creació de la unitat Mujer y ciencia per abordar la situació de les dones en les institucions de recerca (art. 4.1) i es va acordar que la participació de les dones en els equips de treball havia de ser un criteri addicional de valoració en la concessió d'ajuts a projectes de recerca (art. 4.2).

Durant la dècada de 2000 cal posar de manifest tres esdeveniments importants en relació al gènere: (a) la creació de la unitat Mujeres y ciencia al 2005, actualment inscrita al Ministerio de Ciencia e Innovación, la finalitat de la qual és impulsar la perspectiva de gènere en les polítiques científiques, tecnològiques i d'innovació que afectin a la igualtat entre dones i homes; (b) l'aprovació de la Ley para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres (Ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo) que té com objectiu fer efectiu el dret d'igualtat de tracte i oportunitats entre dones i homes, en particular mitjançant l'eliminació de la discriminació de la dona sigui quina sigui la seva circumstància o condició i en qualsevol àmbit de la vida política, civil, laboral, econòmica, social i cultural; i (c) el mateix any, la disposició addicional número 12 de la LOMLOU afirma que les universitats han d'establir unitats d'igualtat entre dones i homes entre les seves estructures organitzatives.

Respecte Catalunya, segons l'Estatut d'autonomia de 2006, la Generalitat té competències exclusives en polítiques de gènere i l'Institut Català de les Dones és l'organisme de govern que dissenya, impulsa, coordina i avalua les polítiques de dones i per a les dones.

La UAB es pot considerar una universitat pionera en temes de gènere a nivell nacional, doncs al 1970 va constituir el Seminari d'estudis de les dones i al 2005 es va establir l'Observatori per a la igualtat (la LOMLOU no va legislar la constitució dels observatoris de gènere a les universitats fins l'any 2007). Des de l'Observatori s'han organitzat seminaris, jornades, congressos sobre temàtiques de gènere aplicades a la comunitat universitària (Seminari interuniversitari Polítiques universitàries de gènere, 2006; I Congrés internacional Biaix de gènere i desigualtats en l'avaluació de la qualitat acadèmica, 2007; Jornada Família i treball a la universitat: conciliació o corresponsabilitat, 2010), s'han dut a terme estudis i recerques com *Diagnosi de la trajectòria acadèmica del personal becari de la UAB des de la perspectiva de gènere* (Mora, 2008) o *Percepción de los factores que intervienen en la evolución de la trayectoria académica: una perspectiva de género* (Izquierdo, 2009) i també s'han elaborat Plans d'acció per a la igualtat d'oportunitats entre dones i homes com es veurà a l'apartat 4.3.

4.2 Mesures per afavorir la igualtat de gènere

Si bé al capítol tercer es parlava sobre els condicionants de la carrera de les investigadores a l'acadèmia, en aquesta ocasió es recullen un conjunt de mesures que s'han dut o s'estan duent a terme per donar resposta a dits condicionants. A les taules n. 24, 25 i 26 es presenten els condicionants explicats al capítol anterior així com algunes accions per fer-ne front. Cal dir, però, que es tracta del recull d'algunes experiències o bones pràctiques i que en cap cas pretén ser un recull exhaustiu.

Condicionants socioculturals	Mesures
* Societat patriarcal	* Apropar la ciència a la societat
* Mercat laboral – divisió de rols	* Atraure més joves, especialment més noies, a la ciència (cosa que comença amb la coeducació)
* Socialització i educació	* Incloure la dimensió de gènere als projectes de recerca
* Consideració social ciència i investigadors(es)	
* Influència a l'escollir professió	

Taula n. 24. Condicionants socioculturals i mesures per afavorir la igualtat de gènere.

Condicionants institucionals	Mesures
* Cultura sexuada de les universitats	* Vers un canvi en la cultura (donar més poder a les dones, augmentar la seva participació als llocs de presa de decisions i lideratge; unitats d'igualtat; programes de mentoria; quotes i indicis de canvi en la cultura)
* Les pràctiques acadèmiques i els valors científics: excel·lència i avaluació	* Pràctiques acadèmiques més igualitàries (què avaluar, com i qui)

Taula n. 25. Condicionants institucionals i mesures per afavorir la igualtat de gènere.

Condicionants personals	Mesures
* Autolimitacions professionals	* Com assolir els objectius professionals
* Compatibilitat vida personal-familiar-professional	* Mesures per afavorir la conciliació (baixes i permisos; serveis d'atenció a persones dependents; flexibilitat i prestacions econòmiques)

Taula n. 26. Condicionants personals i mesures per afavorir la igualtat de gènere.

A continuació s'expliquen amb detall les mesures citades a les taules anteriors.

4.2.1 Mesures en relació als condicionants socioculturals

Com s'explicava en el capítol anterior, hi ha factors socials i culturals que acostumen a influir en la carrera investigadora de les dones. Per exemple, el fet de viure a una societat patriarcal, la divisió sexual del mercat de treball, la socialització i educació rebuda, la consideració social de les persones que treballen en l'àmbit de la recerca i com això influeix a l'hora d'escollir estudis i professió.

Per contrarestar els efectes negatius que aquests factors tenen en la carrera de les investigadores, s'han seleccionat un conjunt de mesures que s'estan duent a terme a diversos països i que guarden relació amb:

- (a) apropar la ciència a la societat
- (b) atraure més joves, especialment més noies, a la ciència –la qual cosa comença amb la coeducació- i
- (c) incloure la dimensió de gènere als projectes de recerca.

4.2.1.1 Apropar la ciència a la societat

Vivim a la societat del coneixement. En aquesta societat la ciència i la tecnologia adquireixen un rol essencial però, malgrat això, ciència i societat semblen estar força allunyades una de l'altra. Caldria, doncs, apropar la ciència a la societat de manera que la ciència fos un tema públic, es promoguessin tant la consciència com la cultura científica i es trobessin vies per establir una major participació social en allò relacionat amb la ciència.

La Unió Europea ha fet passes per avançar vers una cultura científica més inclusiva des de l'aprovació del *Science Action Plan* l'any 2002, document que centra la seva atenció en tres punts dels quals dos estan estretament relacionats amb la present recerca:

- (a) promoure la cultura i l'educació científica a Europa; és a dir, cal que la societat estigui familiaritzada amb la ciència i la tecnologia i per a això aquestes han de tenir major presència en els mitjans de comunicació i en l'educació per tal d'estimular l'esperit emprenedor del jovent així com motivar-los vers el seu estudi i la carrera investigadora. També es considera important promoure el diàleg ciència-societat i
- (b) apropar la ciència a la societat de manera que la ciència, la tecnologia, la innovació d'una banda i la societat de l'altra mantinguin una estreta relació; cal que la ciència doni resposta a les necessitats de les persones i s'anticipi a les necessitats de demà. També cal que la societat –i en especial les dones- participin plenament en la ciència.

En el document s'estableixen diverses accions per aconseguir aquests objectius, i es comenten experiències que s'estan duent a terme com ara:

- (a) acció 3: atorgar un premi al periodisme científic que reconegui la capacitat de donar a conèixer la ciència al públic en general
- (b) acció 25: establir indicadors per mesurar el progrés vers la igualtat de gènere en la recerca o
- (c) l'*European Collaborative for Science, Industry and Technology Exhibitions Network (ECSITE)*, una xarxa europea que integra museus, centres de recerca i altres organismes relacionats amb la comunicació de la ciència a la societat. Aquesta xarxa inclou 39 països i desenvolupa projectes transnacionals per fer créixer la consciència general de la ciència.

Per emfasitzar la importància de la relació entre ciència i societat tant el 6è com el 7è Programa Marc han inclòs un apartat anomenat “Ciència i societat” dividit en tres àrees: (a) assegurar una gestió més responsable i oberta de la ciència (ètica, gestió, assessorament científic i compromís públic); (b) incloure les dones i el jovent en el sistema de recerca i (c) establir una millor comunicació entre el món de la recerca i altres sectors socials.

Els anys 2007 i 2008, la Unió Europea va invertir 52 milions d'euros i va finançar 65 projectes de recerca que tenien relació amb les temàtiques citades. Alguns d'aquests projectes són (Unió Europea, 2010):

- (a) *Monitoring Ideas Regarding Research Organizations and Reasons in Science* (MIRRORS): projecte coordinat per la Universitat de Catània, Itàlia (2008-2010) que tractava d'analitzar els models de relació entre ciència, política i societat que han estat fent servir filòsofs, historiadors i sociòlegs de la ciència en les darreres dècades. El primer nivell tractava de comprendre la relació ciència-societat i el segon nivell consistia en l'aplicació pràctica dels models citats per tal que la relació ciència-societat en les polítiques dels països membres de la Unió Europea fos més dinàmica amb la finalitat d'adoptar posicions normatives en base a l'experiència adquirida
- (b) *The Science Cafes Network* (SciCafe): projecte coordinat per l'Euroscience Greek Region Section en què participen 13 països (2009-2012) amb la finalitat de crear una xarxa per l'intercanvi de bones pràctiques i la cooperació entre els Science Cafes de diverses ciutats i regions d'Europa per tal de promoure la comprensió pública de la ciència i els debats públics sobre temes científics. La xarxa està formada per agents relacionats amb la ciència, la cultura, l'entreteniment, l'educació, el desenvolupament local, la participació ciutadana, els mitjans de comunicació, les autoritats locals, les universitats, els centres de recerca, les escoles, les biblioteques, la societat civil local i les empreses basades en ciència i tecnologia i
- (c) *Establishing an Efficient Network for Cancer Communication in Europe* (EUROCANCERCOMS): projecte coordinat per l'Institut Europeu d'Oncologia de Milà que inclou 17 països (2009-2011). El seu objectiu és establir una comunicació efectiva entre els professionals de la salut especialistes en càncer, pacients i qui elabora les polítiques sanitàries per tal de crear un model de comunicació que faciliti l'intercanvi d'experiències, compartir les darreres novetats, etc. a través d'un portal i aprofitar l'experiència per fer el mateix amb altres malalties.

4.2.1.2 Atraure més joves –especialment més noies- a la ciència

Europa necessita més persones dedicades a investigació, més població formada en l'àmbit científic i tecnològic per tal de poder ser competitiva a nivell global. Actualment, però, sembla que els i les joves no tenen motivació per seguir aquesta mena d'estudis i també cal posar de manifest una clara desigualtat de gènere, especialment a ciència, enginyeria i tecnologia però també a altres àrees com s'ha vist en capítols anteriors.

Una de les primeres mesures a prendre a nivell educatiu, doncs els estereotips de gènere comencen a edat temprana, seria potenciar la coeducació durant l'escolarització obligatòria entenent per coeducació la superació de les relacions de poder que supediten un sexe a l'altre, incorporar en igualtat de condicions les realitats i la història de les dones i dels homes per poder actuar en igualtat i reconèixer alhora les diferències pròpies de cada gènere.

En aquest sentit, Subirats i Brunet (1988) parlaven de la incapacitat adquirida de les dones segons la qual les decisions de les noies estarien influenciades en bona mesura per les seves famílies i el professorat que han tingut al llarg de la seva escolarització, qui motivaria o desmotivaria, conscient o inconscientment, les seves decisions. Es tracta d'una discriminació sexista perquè influeix en la devaluació de la capacitat d'elecció, disminució de l'autoestima, poca valoració d'una mateixa, etc. Les autores proposen que el professorat rebi formació sobre com introduir la igualtat d'oportunitats en les seves classes.

En un llibre dirigit per Gairín (2007) es recullen exemples de bones pràctiques coeducatives per a educació primària i secundària. Fa èmfasi en que el sistema educatiu formi respecte drets i llibertats fonamentals i igualtat entre homes i dones, l'exercici de la tolerància i la llibertat dins els principis democràtics de convivència, l'eliminació d'obstacles que dificultin la plena igualtat entre sexes, entre altres temes. Gairín conclou que la resposta a aquesta situació és la implementació de l'anomenada escola inclusiva i en el mateix llibre es troben exemples i recursos per dur-ho a terme.

Més exemples es recullen a la *Guia de coeducació per als centres educatius: pautes de reflexió i recursos per a l'elaboració d'un projecte de centre* (Roset, Pagès, Lojo i Cortada, 2008). L'objectiu d'aquesta guia és que els centres educatius reflexionin sobre els estereotips i els continguts sexistes en les seves pràctiques i els seus currículums, tot facilitant eines al professorat per tal que esdevinguin veritables agents de canvi en la construcció d'una societat més justa i equitativa per tal d'implantar un model de centre coeducatiu que superi el sexisme i l'androcentrisme.

Pel que fa a mesures per atraure més dones a la ciència, l'informe ETAN (Osborn, 2001) explicava que calia canviar els mètodes pedagògics en l'ensenyament de les ciències, així com revisar el contingut dels currículums i que els mitjans de comunicació havien d'atacar els estereotips socials associats a la professió d'investigador o investigadora en tant que les noies reben informació per part de les famílies, els mitjans de comunicació, l'escola... i confronten les seves prioritats, el que volen, els agrada, etc. amb la imatge que s'han format de sí mateixes i si no es correspon, rebutjarien la ciència. Una de les propostes d'aquest informe és garantir l'estudi de les assignatures de ciències durant més anys dins l'escolarització obligatòria.

D'altra banda, el mateix estudi posava de manifest la necessitat d'introduir canvis en la metodologia d'ensenyament-aprenentatge d'aquestes assignatures. De fet, diversos estudis conclouen que les noies aprenen millor quan s'apliquen metodologies basades en la resolució de problemes i que les persones tenen diferents estils d'aprenentatge. Possiblement el professorat hauria d'aportar més casos reals a les aules, treballar per problemes, convidar professionals a fer una xerrada, etc.

Al Regne Unit i Alemanya han optat per separar nois i noies en algunes assignatures – matemàtiques, per exemple, la qual cosa sembla tenir un impacte positiu en els resultats d'aprenentatge.

Cal afegir, d'altra banda, que per poder dur això a terme cal formar adientment el personal docent. Però no es poden carregar les tintes únicament en el professorat sinó que altres agents educatius, per exemple, els museus –com passa a Suècia- també haurien de ser sensibles en les seves exposicions, experiments, etc. als diferents estils

d'aprenentatge i d'aproximar-se a la ciència. Des del 6è Programa Marc s'estan duent a terme accions en aquest sentit. Per exemple, a 2007 es van avaluar els projectes pedagògics duts a terme i els resultats no van ser gaire satisfactoris, per la qual cosa es va recomanar seguir destinant recursos en aquest epígraf; és a dir, la formació del professorat, els diferents estils d'aprenentatge i les diferències entre gèneres (Marchetti i Raudma, 2010).

Un any després, la Unió Europea aprovava el *Science and Society Action Plan* (Unió Europea, 2002). En aquesta ocasió l'objectiu prioritari era reclutar més estudiants per les àrees de matemàtiques, ciències i tecnologia donant resposta a quatre tòpics: (a) incrementar l'interès per aquestes disciplines des d'edat temprana; (b) motivar els i les joves a escollir aquest tipus d'estudis; (c) millorar el balanç de gènere en aquestes disciplines i (d) assegurar que el professorat està qualificat suficientment per impartir aquestes assignatures.

L'acció 14 d'aquest document proposa crear la xarxa *Science Teacher Education Development in Europe* (STEDE) en la qual s'estableixi un diàleg entre la recerca sobre ciència i fer recerca sobre teories educatives per tal de trobar els mecanismes d'ensenyament-aprenentatge més efectius possibles. D'altra banda, aquesta xarxa també s'encarregava d'avaluar la docència i l'adquisició de l'alfabetisme científic, així com de reconduir les necessitats específiques del professorat de ciències, tenint en compte les especificitats de les disciplines i les diferències culturals dins la Unió Europea i els països associats al programa Sòcrates.

L'acció 16, en canvi, tracta de que l'ensenyament de la ciència a l'escola llanci nous projectes que puguin dur a una conjuntura de les persones implicades en educació i investigació. Sorgiren així les iniciatives *eSchola*, *Women Education and Employment in Science and Technology* (WEEST), *Netd@ys* o *Commenius Week*. Més recents són les següents accions (Unió Europea, 2010):

- (a) *European Network of Regional Projects for School Partnerships on Climate Change Research* (CARBOSCHOOLS+): projecte coordinat pel Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften e.V., Alemanya, que compta amb la participació de 9 partners (2008-2011). La seva finalitat és relacionar els laboratoris de carbó amb els centres d'educació secundària de manera que els i les joves a través d'experiments aprenguin sobre canvi climàtic i reducció de gasos. Personal investigador i professorat treballen conjuntament durant diversos mesos per tal que els i les estudiants tinguin una experiència de recerca pràctica real, fent visites, debats, etc. i al final han d'elaborar un article, una exposició... que es comparteix amb les famílies i la comunitat escolar i extraescolar. Respecte l'organització, a nivell nacional es determinen els tòpics de treball, a quines edats adreçaran el projecte, etc. i a nivell europeu caldrà fer comparacions sobre mesures de CO₂. Al finalitzar el projecte hi haurà una avaluació del seu impacte en les actituds, creences i competències dels i les estudiants que hi han participat
- (b) *Digital Support of Inquiry, Collaboration, and Reflection on Socio-Scientific Debates* (COREFLECT): projecte coordinat per la universitat de Xipre i format per 7 partners més (2008-2011), versa sobre la creació d'entorns de recerca virtuals per adreçar reptes com la motivació dels i les estudiants per les ciències,

modificar els continguts curriculars, compartir les eines existents, donar suport al professorat, difondre noves metodologies d'ensenyament-aprenentatge, etc. amb la finalitat de crear una xarxa europea de grups de treball locals que impliqui a investigadors i investigadores de la universitat, professorat de primària i secundària i qui s'encarrega d'elaborar les polítiques educatives als diferents països membres. S'elaborarà una plataforma web d'ensenyament-aprenentatge com a repositori de recursos (exercicis per aplicar a l'aula, articles que donin peu a debat, etc.) que serà interactiva per tal que quan el professorat apliqui una de les activitats proposades pugui afegir-ne una valoració, suggeriments de millora, etc.

- (c) *Science Teacher Education Advanced Methods (STEAM)*: projecte organitzat per la Universitat de Noruega en què col·laboren 26 partners. Pretén augmentar la qualitat de l'ensenyament de les ciències per tal que els i les estudiants estiguin més compromesos, motivats i millor formats per a elles de manera que augmenti el percentatge d'estudiants que escullen estudis científics. Per a això, cal introduir els resultats de la investigació sobre l'ensenyament de les ciències a la formació del professorat –especialment quant a metodologies docents basades en recerca: solució de problemes, experimentació, continguts escollits pels estudiants.... Per a la formació del professorat s'han establert grups de treball, paquets de formació, vídeos, materials didàctics, publicacions... amb la finalitat de millorar la qualitat de la formació del professorat així com fer-la homogènia a tota Europa
- (d) *European Children's Universities Network (EUCUNET)*: la universitat pels nens i les nenes constitueix l'obertura més radical de la universitat a la societat. Si els nens i nenes poden anar a la universitat, escoltar una xerrada per part d'una persona experta, estar als laboratoris, conèixer la gent que hi treballa, etc. immediatament la imatge social i estereotipada dels científics i les científiques es trenca i apareixen imatges noves, més atractives, fascinants. La primera experiència es va dur a terme a Tübingen, Alemanya, l'any 2002 i va obtenir el premi Descartes de la comunicació de la ciència. La idea va tenir molt èxit, expandint-se fins a 100 universitats participants i oferint un milió de places l'any 2010 per a infants de 7 a 12 anys. Però aquesta experiència no s'ha difós a la resta d'Europa, normalment només es troba a països de parla alemanya. Cada universitat s'especialitza en un tema, fa la seva experiència... no hi ha guies comuns ni criteris de qualitat. Es pot assumir que els participants canvien la seva concepció de la ciència, però no hi ha evidències sobre això. L'objectiu del projecte, doncs, és perfeccionar l'experiència en els països on es dona, avaluar-ne el seu impacte i fer-ho extensiu a altres països europeus i
- (e) *Promoting Positive Images of Science, Engineering and Technology in Young People (MOTIVATION)*: projecte coordinat per la universitat de Wuppertal, Alemanya, i format per 7 partners que pretén millorar la imatge social de la ciència. El jovent imagina la ciència com quelcom obsolet, no atractiu... i sembla que els agents de socialització, els grups d'iguals, els tutors i les tutores, el professorat... tenen influència en aquests estereotips. Per tal de millorar aquesta imatge, el projecte investiga la influència dels agents socialitzadors i desenvolupa mesures a favor de la ciència, la tecnologia i l'enginyeria per a

crear una actitud positiva entre el jovent i els agents socialitzadors i transmetre-la a través dels mitjans de comunicació.

En relació a la participació de les dones en la ciència, al 1999 la Comissió Europea va signar el document *Women and Science: mobilising women to enrich european research*. En aquest document, per primera vegada, es va posar de manifest la clara infrarepresentació de les dones a l'àmbit científic, esdevenint el punt de partida per a la introducció de la igualtat de gènere al 5è Programa Marc, introduint mesures com:

- (a) les dones han de tenir una representació mínima del 40% als comitès, panells d'avaluació, grups d'assessorament, en la posició d'expertes, com a coordinadores de projectes, etc.
- (b) les dones haurien d'obtenir, com a mínim, el 40% de les beques Marie Curie
- (c) endegar programes de treball on el gènere sigui un aspecte integrat a les polítiques i els programes durant tot el procés i també que el gènere esdevingui contingut d'avaluació i
- (d) fer un seguiment sobre la prioritat temàtica de la igualtat i la consciència de gènere: elaborar estadístiques sobre la participació de les dones al Programa Marc, interpretar la dimensió de gènere en els continguts de la recerca en vistes a avaluar els èxits aconseguits i emetre recomanacions per a futures ocasions.

D'altra banda, aquest document va significar l'inici d'un seguit d'estudis d'impacte de gènere per part de la Comissió Europea que inclou temes com l'avaluació cega de gènere, el llenguatge no sexuat, el gènere en els projectes de recerca o els obstacles per a la igualtat de gènere i la mobilitat.

L'informe ETAN (Osborn, 2001) també proposava altres accions a emprendre per augmentar la participació de les dones a la ciència, entre les quals es poden citar:

- (a) les científiques –i les xarxes de dones científiques i investigadores- haurien de tenir major presència en els mitjans de comunicació, ser conegudes, explicar la seva trajectòria professional... per exemple, podrien oferir xerrades per a noies als centres de secundària o les adolescents podrien anar a les universitats, laboratoris, centres de recerca... per conèixer l'entorn de treball. Aquestes activitats d'orientació ajuden a les noies en procés de presa de decisions a no sentir-se soles, a entendre millor la carrera, la professió, la cultura del lloc de treball... Aquest projecte s'està duent a terme a Dinamarca des de 1994 amb resultats són altament satisfactoris i
- (b) els projectes de recerca que es presenten a convocatòries públiques no haurien de rebre finançament en cas que no hi hagi dones entre l'equip investigador o en cas que la recerca es basi en un únic sexe (sempre i quan no estigui degudament justificat que això hagi de ser així).

Amb la mateixa finalitat la Unió Europea l'any 2005 va plantejar altres mesures com ara:

- (a) enfortir el rol i la participació de les dones a la carrera científica a través de la creació de l'*European Platform of Women Scientists* amb l'objectiu d'agrupar les xarxes de dones investigadores i les organitzacions relacionades amb la igualtat de gènere i investigació

- (b) avaluació comparada entre països de les polítiques en relació al gènere i en el progrés de les mateixes, donant peu a la publicació *She figures* des de 2003. La base de dades Eurostat també va començar a desglossar les seves xifres segons sexe i es van incloure nous indicadors per tal de comparar la taxa d'èxit d'homes i dones en relació a l'obtenció de recursos per la R+D+i o per comparar les posicions sènior
- (c) major difusió de les accions empreses pel *Women and Science*. Es van publicar un seguit de mesures el 2004 en relació a donar més poder a les científiques, establir la figura de l'ambaixador(a) per les dones a la ciència, fer més investigació de gènere, investigació comparada segons diferents indicadors a diferents països, enfortir el *Gender Watch System* –dedicant-hi més pressupost, per exemple
- (d) la perspectiva de gènere a la Unió Europea hauria de ser inclosa al Programa Marc. Es promou la igualtat de gènere a la ciència promovent la participació de dones al Programa Marc i assegurant que els temes de gènere estan adreçats en la recerca europea i
- (e) de cara al futur, cal enfortir la recerca de gènere i la dimensió de gènere en la recerca (per exemple, la recerca de gènere ha d'estar dotada de pressupost; s'ha de reflexar la integració de la dimensió de gènere en les àrees d'investigació noves i emergents, etc.) així com enfortir la participació de les dones en enginyeria i innovació (que més dones participin en l'enregistrament de patents, en tecnologia, que les dones s'incorporin cada vegada més a l'empresa privada i que arribin a les posicions més elevades, etc.).

També seria interessant, en relació al darrer punt, que la recerca de gènere es constituís com una línia *per se* de recerca i que es dotés anualment el premi europeu de l'excel·lència en investigació de gènere o premis a recerca duta a terme per dones, com actualment fa l'empresa *L'Oreal*.

Finalment, s'expliquen algunes de les accions més recents finançades per la Unió Europea (Unió Europea, 2010):

- (a) projecte HELENA per potenciar la participació de les dones a enginyeria: aquest projecte fou coordinat per la Universitat de Lituània i format per sis partners més (2009-2011). A partir del catàleg de mesures per afavorir la participació de les dones extret de les conclusions de la recerca *Creating Cultures of Success for Women Engineers* (WOMENG) el projecte tracta de difondre dites mesures en els centres d'educació i recerca en matèria d'enginyeria que conformen la mostra d'estudi. Aquests centres seleccionen les mesures que consideren més adients, les implementen i n'avaluen l'impacte. Bona part de les mesures fan menció a la transició secundària-universitat, els darrers anys a la universitat i la transició al mercat laboral i
- (b) *Interest & Recruitment in Science. Factors Influencing Recruitment, Retention and Gender Equity in Science, Technology and Mathematics Higher Education* (IRIS): projecte coordinat per la universitat d'Oslo en el que hi participen 5 partners més (2009-2011). La seva finalitat és que els i les joves –especialment les dones- escullin carreres de ciència, tecnologia i matemàtiques intentant comprendre i millorar les polítiques de selecció i retenció introduint bones pràctiques quant a igualtat de gènere. Bàsicament es tracta de donar resposta a

les següents preguntes: quines prioritats, valors, experiències... condicionen al jovent a l'hora de prendre la decisió de seguir estudis de doctorat? Quina és la proporció d'estudiants que abandonen els estudis en aquestes titulacions? Quins són els motius de l'abandonament? Hi ha diferències entre països, institucions i sexes?

4.2.1.3 Incloure la dimensió de gènere als projectes de recerca

L'any 2001 Osborn proposava garantir que es parava atenció suficient a la dimensió de gènere en la investigació i la ciència i per això proposava accions com no finançar projectes de recerca que es centrin en un únic sexe (a menys que hi hagués una justificació) o que el Programa Marc també financés la investigació des del punt de vista de gènere.

En el mateix document s'afirmava la necessitat de desenvolupar la capacitat d'integrar la igualtat de gènere en tot el Programa Marc, i en particular, a l'hora d'avaluar els projectes d'investigació científica. En aquest sentit s'han implementat accions com: impartir cursos de formació sobre igualtat de gènere al personal de la Comissió i als membres dels grups d'experts i expertes i de control que estan a càrrec del Programa Marc i també assignar majors recursos econòmics al capítol Dones i ciència.

El manual *Why gendered science matters. How to include gender dimension into research projects* (Bizikova, Sedova i Szapuova, 2007) té com a objectiu ajudar a introduir la dimensió de gènere a la ciència i així eliminar possibles biaixos des del mateix moment que es fan les propostes dels projectes de recerca. Aconseguir-ho passa no només per incrementar la participació de les dones, sinó també per integrar la dimensió de gènere a la ciència. Les autores proposen anar més enllà i introduir mesures per promoure un balanç de gènere a cada nivell de les activitats científiques la qual cosa implica un important canvi de cultura en la ciència avançant vers una cultura més inclusiva, lliure de biaixos de gènere.

Per aconseguir la dimensió de gènere en els continguts de la recerca les autores proposen que l'equip d'investigació contesti certes preguntes i contempli certs indicadors i això cal fer-ho a l'hora de definir l'equip de recerca però també quan es defineixen els objectius, les tasques, els mètodes d'investigació o es dibuixen els resultats esperats (taula n. 27).

La Unió Europea ha continuat avançant en el camí d'introduir la dimensió de gènere a la investigació i així va publicar el 2009 el *Toolkit and Training. Gender in EU-funded research* on es classifiquen les accions de gènere en dos grans blocs: la igualtat d'oportunitats per les dones i homes en la recerca (bàsicament es tracta d'accions adreçades a augmentar la participació de les dones) i la dimensió de gènere.

Si bé la igualtat d'oportunitats fa referència a millorar la participació de les dones en la investigació, per exemple, incloent més dones als equips de recerca a tots els nivells i disciplines o creant condicions de treball i una cultura més sensible al gènere, la inclusió de la dimensió gènere a la recerca significa que el gènere és una variable clau a l'hora d'analitzar i fer estudis exploratoris de manera que si els temes de gènere no s'adrecen adientment, els resultats de la recerca seran parcials i esbiaixats. Per tant, el gènere és un

factor important en la investigació d'excel·lència. D'altra banda, cal destinar més recursos per a la recerca específica de gènere.

En el document es posa de manifest que per incloure la perspectiva de gènere a la recerca cal seguir el que s'anomena "cicle de recerca amb perspectiva de gènere" que consisteix, com s'ha dit anteriorment, en que els equips de recerca tinguin en compte la integració de la dimensió de gènere des del mateix moment en què elaboren la proposta de projecte, abans de sotmetre'l a avaluació per obtenir finançament.

Dimensió de gènere del contingut de la recerca	Indicador
Definint els objectius	
Hi ha aspectes ocults relacionats amb els rols i estereotips de gènere en les fites?	Les prioritats tenen en compte diferents rols i estereotips de gènere.
Hi ha diferències de gènere en relació al tema de recerca?	Descripció detallada dels vincles entre l'àrea científica i el gènere.
Definint les tasques	
Les tasques de la recerca involucren éssers humans o poblacions com a objecte de recerca?	Descripció detallada dels grups destinataris involucrats en la recerca dividits per gènere.
Les diferències entre dones i homes estan expressades en les tasques?	Les tasques del projecte estan definides en termes de gènere.
Selecció dels mètodes	
Els mètodes de recerca involucren éssers humans o poblacions?	A la recerca s'inclouen mètodes sensibles al gènere que reflexen diferències de gènere.
Hi ha un balanç entre homes i dones a la mostra d'estudi de la recerca?	Balanç de gènere en els grups involucrats al projecte (ex. grups de control o mostra).
Definint els resultats esperats	
Es poden anticipar diferències en l'impacte de la recerca segons homes o dones?	Conclusions segregades de gènere, que reflexen la diversitat estructural i funcional a la societat.
El projecte considera que l'impacte dels resultats poden ser diferents segons sexe?	S'inclou una avaluació de l'impacte de les conclusions segons gènere.
Construint l'equip de recerca	
Hi ha balanç de gènere entre els líders de cada institució participant en el projecte?	Nombre de dones i homes a l'equip de recerca.
Hi ha balanç en el nombre d'investigadors joves i sènior? i quant a sexe?	Nombre de joves investigadors i investigadores de l'equip d'investigació.
El balanç de gènere de l'equip queda reflexat també en el nombre d'hores de treball?	Nombre d'hores de treball pels homes i per les dones.

Taula n. 27. Checklist de qüestions i indicadors per introduir la dimensió de gènere en els continguts de la recerca (Bizikova, Sedova i Szapova, 2007: 41).

El cicle de recerca amb perspectiva de gènere està dividit en quatre grans fases i per a cada fase es plantegen indicacions de com introduir-hi la perspectiva de gènere:

- (a) fase de planificació de la recerca: quan es planifica la recerca cal plantejar hipòtesis sensibles al gènere, cal fer una cerca bibliogràfica per conèixer què s'ha dit fins al moment respecte el tòpic d'investigació i el gènere
- (b) fase de proposta de la recerca: cal tenir en compte el gènere a l'hora de seleccionar l'equip d'investigació i crear condicions laborals que afavoreixin la igualtat. La metodologia també ha de ser sensible a les possibles diferències de gènere i a l'hora de seleccionar la mostra cal tenir present tant homes com dones ja que no és possible basar la recerca en un únic sexe i *a posteriori* generalitzar els resultats

- (c) fase de recerca: els instruments que s'elaboren per obtenir les dades (qüestionaris, entrevistes, gruelles d'observació, etc.) han de permetre trobar diferències en les respostes –si n'hi ha- entre gèneres; la presentació de la informació s'ha de fer ressaltant les diferències obtingudes segons gèneres; cal prendre la variable gènere com a variable independent per poder veure la seva relació amb la resta de variables d'estudi i
- (d) fase de difusió: usar un llenguatge no discriminatori en l'elaboració de l'informe final i les posteriors publicacions; explicar els resultats posant èmfasi en les diferències trobades segons sexe; al pensar en les publicacions on difondre els resultats de la recerca cal tenir presents les publicacions més rellevants de l'àrea de coneixement però també les publicacions especialitzades en gènere, etc.

Igualtat d'oportunitats per dones i homes en la recerca

- l'equip d'investigació està balancejat quant a gènere segons categoria professional i en els càrrecs de presa de decisions?
- les condicions laborals permeten al personal combinar treball i família de manera satisfactòria?
- s'han establert mecanismes per gestionar i monitoritzar els aspectes d'igualtat de gènere (ex. estadístiques de la força de treball) com diu el 7è Programa Marc?

El gènere en els continguts d'investigació

Fase de generar idees:

- si la recerca involucra éssers humans com objecte de recerca, s'ha analitzat la rellevància del gènere d'acord al tema de recerca?
- si la recerca no involucra directament éssers humans, es posa de manifest de manera suficientment clara qualsevol possible relació diferent entre homes i dones en relació al tema de recerca?
- s'ha revisat la literatura o altres recursos relacionats amb les diferències de gènere en l'àmbit de recerca?

Fase d'elaborar la proposta:

- la metodologia assegura que es puguin investigar (possibles) diferències de gènere: es recollirà informació de sexe/gènere de manera diferenciada i analitzada a través del cicle de la recerca i prendrà part de la publicació final?
- la proposta explica explícitament i de manera comprensiva com seran tractats els temes de gènere?
- s'ha considerat que la recerca pot tenir diferents resultats i impacte en homes i en dones?

Fase de recerca:

- els qüestionaris, entrevistes, focus groups, etc. estan dissenyats de manera que revelin diferències potencialment rellevants de sexe o gènere en la informació recollida?
- els grups involucrats en el projecte (ex. mostra, grups de control...) són igualitaris quant a gènere? La informació s'analitza d'acord a la variable sexe? Hi ha altres variables rellevants a analitzar respecte el sexe?

Fase de difusió:

- les anàlisis presenten estadístiques, taules, figures i descripcions que es centren en diferències significatives de gènere que apareixen al llarg del projecte?
- quant a publicacions: es tenen en compte les revistes, els congressos, etc. de gènere per a publicar els resultats obtinguts a la recerca (a banda de les publicacions més rellevants segons la disciplina)?
- s'ha considerat una publicació específica o presentació de les troballes relacionades amb el gènere?

Taula n. 28. Checklist per a introduir la variable gènere a la recerca (Unió Europea, 2009: 14).

En les dues llistes de control anteriors es presenten ítems a tenir en compte a l'hora de dissenyar un projecte de recerca per tal que aquesta sigui sensible a qüestions de gènere, donant indicacions sobre què tenir en compte a l'hora de formar l'equip, revisar la literatura, definir les tasques, seleccionar els mètodes i la mostra d'estudi, la interpretació dels resultats i la difusió dels mateixos. Si bé alguns són iguals o similars, d'altres són diferents i s'han presentat els dos models com a complementaris.

4.2.2 Condicionants institucionals

Les universitats que construeixen una cultura de suport per a la promoció de les dones ofereixen un entorn per assolir la igualtat de gènere tot reduint les barreres que puguin frenar l'avanç de la seva carrera. Això s'aconsegueix actuant en tres nivells: polític, de suport i institucional segons Winchester, Lorenzo i Browning (2006).

A nivell polític cal que les polítiques afavoreixin la igualtat entre dones i homes i per a això han de: reconèixer l'impacte de la maternitat o l'atenció de persones dependents en la trajectòria professional; desenvolupar criteris que reconeguin la diversitat d'itineraris professionals; estils de lideratge innovadors; la dedicació a la tasca docent i els diversos serveis universitaris; etc. En aquest cas cal comptar amb polítiques que especifiquin la representació de gènere, la implicació dels òrgans de govern en temes de gènere, la formació sobre temes d'igualtat d'oportunitats per al personal que formarà part de comissions d'avaluació... de manera que s'ajudi a les dones a afrontar els temes relacionats amb la cultura institucional.

A nivell de suport, les universitats cada vegada més engeguen estratègies per fer augmentar la presència de dones entre el seu personal investigador, en els processos de promoció o en els càrrecs de govern. Algunes d'aquestes estratègies són la formació sobre lideratge per a dones, grups de treball sobre desenvolupament de la carrera i promoció professional, programes de mentoria, establiment de xarxes, etc.

Quant a nivell organitzacional, cal que es dissenyin i s'implementin estratègies per desmantellar les barreres a què les dones han de fer front a les institucions per tal d'arribar als nivells més elevats de la carrera investigadora. Cal discutir sobre el sostre de vidre i com trencar-lo, establir normatives referents a gènere, etc. que, en definitiva, ajudin a canviar la cultura.

En aquest apartat es recullen les mesures citades i d'altres que tenen per finalitat avançar vers una cultura i unes pràctiques acadèmiques més igualitàries. S'ha dividit la informació, tal com es presentava en el capítol 3, en dos grans blocs: canvi de cultura i pràctiques acadèmiques. En el primer s'inclouen temes com la participació i el poder de les dones en els òrgans de govern; les unitats d'igualtat; els programes de mentoria; les quotes i quins indicis mostren que la cultura està canviant realment. En el segon es tracta el tema de l'avaluació: què avaluar, com fer-ho i qui ho hauria de fer.

4.2.2.1 Vers un canvi en la cultura

Entre les accions que s'estan duent a terme per canviar la cultura institucional de les universitats es poden citar els programes destinats a que les dones tinguin més poder i augmenti la seva participació en els llocs de presa de decisions i lideratge; la introducció de les unitats d'igualtat; els programes de mentoria; les quotes i finalment es comentaran alguns indicis de que realment la cultura ha canviat.

Tal com recull la Unió Europea (Unió Europea, 2011) per tal que hi hagi un canvi real a la institució s'han de donar tres elements essencials: (a) conèixer la situació real de la institució quant a temes de gènere –nombre d'estudiants, en el doctorat, entre el PDI, etc.; (b) obtenir el suport de l'equip de govern de la institució per tirar endavant un pla d'acció que doni resposta a les necessitats derivades del punt anterior i (c) generar pràctiques de gestió de la institució en general i dels recursos humans en particular, més efectives, assegurant la igualtat de gènere i més conscienciació sobre aquesta temàtica.

4.2.2.1.1 Donar més poder a les dones, augmentar la seva participació als llocs de presa de decisions i lideratge

Què poden fer les universitats per aconseguir que més dones participin plenament en la ciència i la tecnologia? Què poden fer per tal que les dones ocupin càrrecs en els òrgans de govern?

Pel que fa a la participació en ciència i tecnologia, la Science Foundation, a través del programa *Increasing the Participation and Advancement of Women in Academic Science and Engineering Careers* (ADVANCE), atorga premis a les universitats que hagin implementat solucions institucionals des de 2001. Aquest programa té com a precursor un altre programa conegut com *Professional Opportunities for Women in Research and Education* (POWRE) que consistia en atorgar beques individuals. Donat que una avaluació d'impacte va constatar que això no conduïa a canvis institucionals, per això es va canviar.

A través del programa ADVANCE s'atorguen diferents tipologies de premis: (a) en relació a la transformació institucional per a les universitats que promoguin una participació creixent de dones i el seu avanç al llarg de la carrera; (b) lideratge a favor d'esforços individuals, grups petits o organitzacions que desenvolupen el lideratge nacional en una disciplina específica que permeten la plena participació i avanç de les dones en investigació i (c) premis per donar suport a l'anàlisi, adaptació i implementació de materials i pràctiques que s'ha demostrat que són efectives per augmentar la representació i participació de les dones en la carrera investigadora.

Quant a l'augment de la participació de les dones en els llocs de presa de decisions, l'informe publicat per l'equip *Women in Research Decision Making* (WIRDEM) (Widmer, 2008) recollia exemples de bones pràctiques al respecte, entre les quals:

- (a) accés a finançament: si les dones tenen accés a finançament podran fer més recerca, publicar més, assistir a més congressos... de manera que milloren les seves condicions per poder promocionar. Què es pot fer al respecte? El primer pas vers la igualtat comença amb atorgar finançament però, qui són els membres de les comissions encarregades d'atorgar finançament a projectes? Caldria

assegurar que hi ha dones en aquestes comissions. També es podrien ofertar programes especials per a finançar la recerca duta a terme per dones com es fa a Alemanya des de 1980; donar puntuació extra als projectes que comptin amb un equip balancejat quant a gènere (Quintanilla, 2007) o establir un programa d'incentius i sancions econòmiques per a les institucions com passa a Estats Units. Les recerques demostren que un finançament especial per temes de gènere guarda correlació positiva amb el fet que més dones accedeixen a les càtedres i també posen de manifest que sovint aquestes mesures s'introdueixen amb major freqüència en els països que realment cerquen acabar amb les desigualtats de gènere, són més conscients sobre les mateixes, han generat un gran estat d'opinió al respecte i compten amb un nombrós col·lectiu de dones a les posicions més inicials de la carrera acadèmica i manifesten la seva intenció d'ajudar-les a avançar en la mateixa (Marchetti i Raudma, 2010)

- (b) mesures que ajuden a les dones a situar-se en una millor posició per promocionar als llocs de presa de decisions. Per exemple, el balanç de gènere en la composició dels comitès d'avaluació; transparència en els processos de selecció; oferir mesures per la conciliació de la vida privada, familiar i professional, entre d'altres. Cal oferir condicions per a que cada vegada hi hagi més dones en el *pool* de persones que poden arribar a les posicions més altes. Per això cal que els processos siguin més transparents, justos, sense biaixos, els criteris clars i que afavoreixin les dones, per exemple, contemplant les activitats on les dones inverteixen més temps (com pot ser la docència). Altres mesures: la publicitat dels llocs de treball hauria de fer-se en medis favorables; és a dir, als que tenen accés dones i minories com la revista *Diverse Issues in Higher Education* a Estats Units; vetllar per l'ús d'un llenguatge neutre de gènere; fer públiques estadístiques respecte el gènere en la sol·licitud i la resolució de les convocatòries; usar les xarxes de dones com a *pool* de possibles candidates; cercar exclusivament dones per ocupar determinades places; establir quotes segons sexe; en cas que hi hagi dos persones candidates amb igual puntuació, afavorir sempre la persona del col·lectiu menor representat (com es fa a Noruega, Finlàndia i Alemanya); Suïssa i Noruega tenen programes d'incentius per a la contractació de manera que s'atorga finançament a les institucions que han augmentat el percentatge de personal femení –caldria, però, estudiar a quines categories professionals s'han incorporat les investigadores recentment contractades; i també ajudarien a aquest objectiu els programes de mentoria o de formació en lideratge
- (c) integrar la igualtat de gènere en la gestió de la qualitat de les institucions per tal que no sigui un tema paral·lel sinó prioritari: les bones pràctiques de gènere han de beneficiar tant a dones com a homes i això podria aconseguir-se si les mesures per promoure la igualtat de gènere estiguessin incloses en la gestió de qualitat. Els principis per assegurar la qualitat són transparència, claredat i accessibilitat en la selecció, promoció, finançament de projectes, publicacions, etc. i això és beneficiós tant per homes com per dones. Es podria plasmar, per exemple, en el pla d'igualtat de la universitat, els programes contracte o en l'assignació del pressupost públic en relació a l'assoliment de certs baràmetres de gènere i

- (d) l'equip de govern de la universitat ha de donar-hi suport: les mesures anteriors no es poden acomplir si no hi ha suport de l'equip rectoral que confia en els beneficis i es compromet a canviar la situació. Cal veure la igualtat de gènere com una part integral de l'excel·lència en investigació. Cal implicar les xarxes de dones, cercar polítiques d'investigació científica que considerin l'efecte del gènere en l'eficiència i l'excel·lència científica, fer sentir la veu de les dones en els debats polítics respecte investigació... Per exemple, el 2005 es va crear l'*European Platform of Women Scientists* (EPWS) que albergava xarxes de dones científiques a Europa i xarxes de promoció científica, representant més de 10.000 investigadores de totes les disciplines. A més els Ministeris de recerca haurien de comptar amb una unitat per a dones i ciència, així com les pròpies universitats.

Finalment, pel que fa a programes de lideratge per a dones cal dir que a Estats Units hi ha una gran tradició en aquests programes. A vegades es tracta de programes nacionals o regionals i altres vegades són iniciativa d'una única universitat. En el primer cas es pot citar el *Summer Institute for Women in Higher Education Administration* que es duu a terme al Bryn Mawr College de Philadelphia. És un programa que opera des de 1976 i durant quatre setmanes exposa les participants, aproximadament unes 70, a temes que afecten l'educació superior, ofereix activitats per planificar la carrera a nivell individual i entrena en les competències necessàries per tenir èxit en la gestió de les universitats. Quant a programes específics de cada universitat, es pot citar el programa de lideratge del Virginia Community College.

Altres universitats que tenen experiències pioneres en programes de lideratge (American Council on Education, 2002b: 15) són Mills College, University of Central Florida, Virginia Community College System, Towson State University i University of South Carolina. Tots aquests programes, a banda d'ajudar a les professores a desenvolupar competències de lideratge, també comporten beneficis col·laterals com la comprensió de l'estructura de la institució on treballen, sentiment de pertinença a la mateixa, millora del clima institucional... convertint la cultura de les institucions en més col·laborativa en tant que afavoreixen que més persones vulguin seure pre respondre als reptes de la institució.

4.2.2.1.2 Unitats d'igualtat

En el cas d'Espanya, la *Unidad de Mujeres y Ciencia* (UMYC) pertanyent al Ministeri d'Educació i Ciència, va publicar el 2008 el que es va anomenar "kit de supervivència" en qüestions de gènere per a les universitats. En ell es fixa l'objectiu que les universitats estableixin una unitat per promoure la igualtat de gènere, la carrera acadèmica de les dones i evitar biaixos per motiu de sexe. Entre les tasques d'aquesta nova unitat institucional, la UMYC proposa:

- (a) assessorar l'equip de govern en l'acompliment de les lleis d'igualtat
- (b) elaborar estadístiques sobre la situació de les dones en la universitat concreta
- (c) avaluar la situació de les dones segons la normativa vigent
- (d) elaborar plans d'igualtat com resultat dels punts anteriors
- (e) elaborar una memòria anual per constatar l'estat de la qüestió i els avenços aconseguits
- (f) rebre demandes de situacions discriminatòries i

(g) difondre les activitats que duen a terme.

Tot i que aquesta proposta data de 2008, a la UAB dita unitat coneguda com Observatori per a la igualtat va ser implementada el 2005 i a Estats Units i altres països d'Europa es compta amb aquesta unitat estructural des de fa diverses dècades, prenent noms diversos com *Office of Institutional Diversity, Equity & Affirmative Action* a la Universitat de Georgetown.

4.2.2.1.3 Programes de mentoria

Segons la resolució del Parlament Europeu, de 21 de maig de 2008, sobre dona i ciència (2007/2206(INI)) cal engegar programes de mentoria i promoció de les dones perquè les experiències en curs demostren que realment són eficaços. De fet, les persones que han comptat amb el suport d'un mentor o mentora posen de manifest la importància d'aquesta figura en la seva carrera i especialment, valoren la relació que s'estableix entre la persona que mentoritza i la que és mentoritzada (American Council on Education, 2002a; Barres, 2006; Leicht-Scholten, 2010).

Els programes de mentoria poden ser organitzats de diferents maneres: formals o no formals, en grup o individuals, presencials o a distància, amb un únic mentor(a) o més d'un(a), d'abast institucional o d'àmbit més extens, exclusius per dones o oberts a tota la comunitat, per a investigadores a l'inici de la seva carrera o al llarg de la trajectòria professional, fins i tot a vegades en forma de publicacions com pot ser *Every Other Thursday* (Daniell, 2006).

En qualsevol cas, la literatura també fa ressò de les crítiques vers aquests programes en tant que la majoria conceben que les dones tenen problemes i emprenen accions per formar-les però això no suposa canvis en les estructures i la cultura sexuada de les universitats. Els programes de mentoria han de servir per donar poder a les dones per entrar i promocionar al llarg de la carrera investigadora. Però el cert és que "arreglar" les dones no és suficient, també cal "arreglar" la institució. De fet, la millor opció és adaptar les institucions i les estructures a les necessitats individuals i no viceversa, que és el que passa normalment.

Respecte els continguts, els programes de mentoria analitzats (Barnes, 2006; Löther, 2003; Leicht-Scholten, 2010; Universitat RWTH Aachen, 2010) treballen els següents continguts per ordre de major a menor freqüència: establiment de xarxes; suport individual per parlar sobre la pròpia carrera; com obtenir finançament i recursos; com comunicar-se; la integració a la comunitat investigadora, normes formals i no formals i com a única vegada apareixen temes com la presentació d'una mateixa en les conferències, simulacres sobre comissions d'avaluació o complementació de documentació per obtenir una beca, acreditació, promoció, etc. així com la gestió de conflictes o negociar.

Pel que fa a l'organització dels programes de mentoria, el programa TANDEMplusIDEA (Leicht-Scholten, 2010) abasta 4 universitats pertanyents a 4 països europeus (Regne Unit, Holanda, Suïssa i Alemanya) però la resta de programes pertanyen a una institució en concret (per exemple, el programa de la Universitat Western Australia (de Vries, Webb i Eveline, 2006) o el programa de la Universitat RWTH d'Aachen) o tota una regió (Löther, 2003). La durada de les accions també és

diferent. Si bé el primer programa comentat consta de 4 trobades de 3 dies les dues primeres i 2 dies les següents, el programa de Western Australia inclou la mentoria dins un programa sobre lideratge per a dones i està estructurat en 2-3 dies de treball, workshops d'un dia més sessions informatives i fòrums optatius amb una durada total d'un any. El programa del *Center of Excellence Woman and Science* (CEWS) consta de 3 dies de trobades presencials i després un seguiment individual i el de la Universitat RWTH d'Aachen és un seminari de 2 dies amb un total de 14 hores.

En tots els casos la participació sembla ser voluntària i només està oberta a dones. De fet, el programa *Leadership Development for Women* a Western Australia està obert a tot el personal femení de la universitat però cada any només es concedeixen 30 places. Això sembla ser una tendència comú en tots els casos: la participació en els programes acostuma a ser voluntària i d'avantmà s'han fixat un nombre de places.

Des del CEWS fan públic el programa al diari *Zeit*, les professores i investigadores interessades del *land* s'hi inscriuen i a posteriori es fa una selecció. Per exemple, entre 2001 i 2003 es van presentar 1050 professores de les quals van ser seleccionades 706 i es van dividir en dos grups. Aquest programa està finançat pel Ministeri d'Educació i Recerca Federal i també per l'*Oreal* Alemanya. El programa TANDEMplusIDEA està destinat a investigadores postdoctorals en les àrees de Ciències Naturals i Enginyeries. Les sol·licitants han d'enviar una sol·licitud molt detallada on especifiquin les seves motivacions, el seu CV, la descripció dels projectes de recerca en què participen o lideren, la seva experiència docent i una explicació dels beneficis per a la institució on treballen en cas que ella sigui seleccionada per participar en el programa. Posteriorment es feien entrevistes individuals i finalment es van seleccionar 4 professores de cada universitat, en total 16. Aquest programa estava finançat pel Programa Marc de la Unió Europea.

Els programes escollits tenen com a destinatàries investigadores en una fase inicial de la seva carrera, ja siguin estudiants de doctorat o doctores en el primer any d'haver obtingut el títol. El cert, però, és que la mentoria també es pot adreçar a investigadores en altres moments de la seva carrera.

En funció del moment, els continguts de la mentoria, segons l'American Council of Higher Education (2002b) seran diferents. Aquesta institució proposa una socialització professional per a les investigadores novingudes on caldria tractar temes com:

- (a) orientació per al nou personal: programes obligatoris per a les noves persones contractades, especialment les dones, organitzat per facultats, escoles i per disciplines. Serveix per conèixer la institució i les persones, establir xarxes, identificar col·legues a qui poder demanar suport i són especialment útils per les dones que potser són úniques en el seu departament
- (b) formació per a ocupar la direcció del departament o altres posicions de lideratge acadèmiques: sensibilització quant a qüestions de gènere, la igualtat d'oportunitats, valors, comportaments, saber apreciar les fortaleces de cada persona i què pot aportar a la docència, la recerca, la gestió...
- (c) manual de departament: document actualitzat periòdicament per comunicar les expectatives sobre recerca, docència i gestió, com es prenen les decisions respecte *tenure* –o obtenció d'una plaça permanent, el personal del departament i els serveis d'aquest... i

- (d) comissions sobre l'estat de les dones: grups que elaboren informes sobre l'estat de les dones a la facultat, el departament, la titulació, etc. i que s'eleven al vicerectorat corresponent. Cal fer pública aquesta informació a nivell intern i extern. Aquestes comissions tenen per objectiu augmentar la representació de les dones i motivar la seva participació en els òrgans de govern.

En canvi, les mentories per les investigadores en altres moments de la seva carrera haurien d'incloure una tipologia diferent de continguts entre els quals:

- (a) revisió *post-tenure*; és a dir, un cop obtinguda una plaça permanent cal que el personal investigador continuï comproment-se amb un exercici reflexiu que explori noves possibilitats basades en les seves potencialitats i interessos
- (b) donar resposta a canvis en les prioritats i els valors professionals: les prioritats i valors professionals del personal investigador varien al llarg de la seva carrera. Els òrgans de govern institucionals han de poder ajudar el professorat sènior a perseverar la seva vitalitat. Per donar resposta a aquest canvi es pot, per exemple, donar l'oportunitat de focalitzar-se en temes d'interès específic, dedicar major part de temps a docència o investigació o gestió...
- (c) oferir-los participar en comitès, assumir càrrecs de govern, etc.: les oportunitats de lideratge juguen un rol crític en la vitalitat institucional i individual. Donar valor al personal sènior per a que assumeixi posicions de lideratge els ofereix una gran autoestima, compromís amb els col·legues i una oportunitat per emfasitzar o desenvolupar competències.

Per afrontar el final de la carrera i preparar per la jubilació es poden tenir en compte les següents idees:

- (a) programes de jubilació: permeten al personal continuar impartint docència, fer recerca, estar actius en el departament o la institució a temps parcial per un determinat nombre d'anys
- (b) cohorts de jubilació: grups organitzats amb l'objectiu de motivar les persones en la franja d'edat propera a la jubilació per donar-los assistència, preparar-los per la jubilació...
- (c) centre de professorat emèrit: centres que s'han creat per combatre la isolació que molt del personal docent i investigador sent un cop es jubila. Són centres de socialització, on es discuteixen tòpics, s'imparteixen conferències... i també podrien servir per donar consell al personal jove i nouvingut
- (d) oferir oportunitats de treball a temps parcial per a la institució un cop assolida la jubilació i
- (e) ús de l'*expertise* del professorat jubilat: implicant-lo en la institució en algun departament o grup de recerca, impartint conferències, presentacions públiques, recaptació de fons o mentories per al professorat novell.

Quant a la selecció del personal mentor, les opcions són vàries. A vegades es demana a la pròpia mentoritzada que cerqui qui vol que sigui el seu mentor o mentora a nivell internacional, nacional, dins la pròpia universitat... altres vegades es tracta d'un sistema aleatori o a escollir entre persones que voluntàriament s'han ofert per aquest rol. Altres vegades es compta amb un mentor o mentora que dóna suport al llarg de tota la carrera i en altres ocasions es considera pertinent que el mentor o mentora canviï segons l'etapa. Un tema de debat és si cal recompensar les persones que fan de mentores. En la majoria

de programes es considera pertinent així com també es considera necessària certa formació per a desenvolupar aquest rol.

Pel que fa als beneficis dels programes de mentoria, dir que aquests reporten beneficis tant per la persona mentoritzada com per la que actua de mentora així com per a la institució.

Quant a la persona mentoritzada, l'ajuda a conèixer la institució i la trajectòria professional i és un suport a l'hora de sol·licitar una beca, elaborar projectes, abans d'enviar un article o una comunicació perquè pot demanar que el mentor o mentora li revisi; ajuda en les promocions; orienta sobre com aconseguir els mèrits d'investigació; permet participar en xarxes professionals; establir prioritats i fixar objectius; gestió del temps; conèixer les perspectives a curt i mitjà termini, etc.

Quant a la persona que mentoritza, es tracta d'una manera de comptar amb més estudiants i desenvolupar les pròpies xarxes professionals; mantenir-se actualitzat en els treballs que es fan a la pròpia àrea; causa satisfacció veure l'èxit aconseguit per les persones a qui es mentoritza; conèixer amb més profunditat com funciona la universitat i el món de la recerca i a nivell personal ajuda a desenvolupar competències com la capacitat d'escoltar als altres. En cas que sigui un mentor, i també és vàlid per algunes dones, ajuda a que creixi la seva sensibilitat per temes de gènere, les barreres que troben les dones, etc. per això és convenient que també hi hagi mentors de sexe masculí.

Respecte la institució, els programes de mentoria resulten positius en tant que comporten menys grau d'abandonament de la carrera per part de les dones i les ajuda a assolir posicions més elevades. Les institucions compten amb dones més assertives, més formades i capacitades per assumir càrrecs de gestió i lideratge i també es donen canvis culturals perquè sembla que realment el personal format per ser mentor(a) aplica els seus coneixements quan forma part de tribunals, comissions, etc. essent més sensibles a temes de gènere. A l'hora de dissenyar programes de mentoria és molt important tenir en compte que han de poder arribar a influir en el canvi de cultura de la institució.

Però per tal que els programes de mentoria siguin realment efectius, l'American Council on Education (2002c) i Brown, van Ummersen i Phair (2001) constaten, després d'haver analitzat diversos programes de mentoria, que tot i que no hi ha un únic model de mentoria efectiva, sí que sembla que els programes més eficients compleixen les següents característiques:

- (a) els i les líders de la institució donen suport als programes de mentoria. Són conscients dels seus beneficis i per això hi destinen recursos i li donen suport
- (b) cal formar el personal que serà mentor(a)
- (c) els programes han d'avaluar-se cercant la millora continuada
- (d) sentiment de confiança mútua entre mentor i mentoritzat, comparteixen valors
- (e) es dona una relació freqüent i directa entre qui mentoritza i qui és mentoritzat i
- (f) el més important, condueixen a canvis en la cultura institucional.

4.2.2.1.4 Quotes

L'activitat investigadora es desenvolupa en un escenari on els valors vocacionals i de confiança en els mèrits dificulten l'acció col·lectiva i la transparència. Des del punt de vista de promoure la igualtat de gènere, a això s'afegeix la por –per part de les pròpies interessades- que es qüestionari la seva vàlua científica si es prenen mesures d'acció positiva. Aquesta por es pot justificar dins un entorn que es considera meritocràtic i objectiu.

Dins les mesures d'acció positiva, una que compta amb un elevat grau de polèmica són les quotes. Les quotes provenen inicialment de l'àmbit polític però a poc a poc s'han introduït a altres àrees. Per exemple, a Espanya es va fixar una quota en la contractació de personal a les institucions públiques a 2005 segons la qual cap sexe podia estar representat en menor mesura del 40% ni en major mesura del 60%.

El mateix any, el govern noruec va introduir el mateix sistema de quotes a l'àmbit de la direcció empresarial i va fixar que en els següents dos anys s'havia d'haver assolit la quota fixada. L'avaluació d'aquesta experiència va ser negativa en tant que es va posar de manifest una pèrdua de l'experiència i el saber fer en els càrrecs de gestió (The Economist, 2010) perquè els directors van ser substituïts per dones amb menys experiència. D'aquest cas es va extreure que el principal factor que privava les dones per assolir els càrrecs de direcció més elevats era la manca d'experiència prèvia, de manera que per incrementar el nombre de dones als equips directius sembla ser que el més important és remoure les barreres que els impedeixen obtenir l'experiència adient. Aquest serà un procés més lent que la imposició de quotes, però també, segons el cas de Noruega, molt més efectiu.

De fet les quotes reben bon nombre de crítiques en tant que es considera que la persona serà seleccionada pel seu sexe i no per les seves competències, mèrits propis... de manera que es corre el perill de menysvalorar l'arribada d'una dona a una posició si és a través de quotes i no per mèrits, una ofensa a la seva dignitat en tant que si estan ben qualificades no són necessàries les quotes per tenir èxit (Seminari interuniversitari Polítiques universitàries de gènere, 2006; Bustelo i Lombardo, 2007; Widmer, 2008 i The economist, 2010).

La realitat, però, demostra que deixar passar el temps sense introduir mesures per combatre les barreres que les dones han d'afrontar en la seva carrera investigadora no és suficient, doncs malgrat tenir les competències i mèrits, aplicar mesures d'acció positiva és favorable per al desenvolupament de la carrera. Caldria, però, canviar la manera de veure les coses. Cal considerar les quotes com un instrument per a afavorir un canvi cultural més ràpid, no com un objectiu en sí mateix i també cal relacionar les quotes amb el pressupost, de manera que si no es compleixen els objectius fixats, la institució tingui sancions pressupostàries o rebí una avaluació negativa amb possibilitats de millorar, tal com passa a Estats Units. A més, també cal aplicar aquestes quotes a la composició dels tribunals, les comissions, la selecció de personal però també als càrrecs de direcció... seguint l'exemple de Suècia, on les quotes a la universitat pública s'apliquen com a pressió política en forma d'objectius i rendició de comptes, en aquest cas relacionat amb el gènere, que afecta al pressupost públic.

4.2.2.1.5 Indicis de canvi en la cultura institucional

L'American Council on Higher Education (2002c: 37) estableix els següents indicadors per constatar que la cultura institucional ha canviat:

- (a) canvis en les polítiques: s'han introduït polítiques per afavorir la no discriminació de les dones en la contractació i la promoció, ocupen els mateixos càrrecs que els homes, tenen igual sou...
- (b) canvi en les prioritats pressupostàries: els canvis en els pressupostos mostren canvis en les prioritats; cal veure si s'han pres noves decisions econòmiques que afavoreixen el progrés de la carrera de les dones
- (c) noves estructures organitzatives: les institucions exitoses creen noves unitats per treballar *en pro* de les dones. Aquestes noves estructures acostumen a tenir finançament propi i funcions específiques i sovint esdevenen llocs d'informació i coordinació dels diferents centres dels campus
- (d) noves estructures per a la presa de decisions: seguint els mètodes tradicionals de presa de decisions, les conclusions a que s'arribi seran les habituals. Per desenvolupar noves solucions, les institucions han de crear nous patrons de presa de decisions que condueixin a idees i accions creatives. A vegades tenen bon resultat les estructures *ad hoc*, altres vegades és millor incorporar grups de pressió en els òrgans de govern... En qualsevol cas, per afavorir la carrera de les dones cal establir vincles amb les estructures de presa de decisions i
- (e) incrementar el nombre de dones en els càrrecs de govern de la universitat: les xifres reflexen la situació real, cal treballar en l'elaboració d'estadístiques i monitoritzar els canvis per conèixer l'impacte de les mesures aplicades.

Recordar, com ja s'ha dit, que per a que funcioni, s'han de donar tres condicions: (a) conèixer la situació real de la institució; (b) comptar amb el suport de l'equip de govern i (c) generar pràctiques de gestió de la institució i els recursos humans més efectiva en relació a la igualtat de gènere (Marchetti i Raudma, 2010).

4.2.2.2 Pràctiques acadèmiques més igualitàries

Com s'explicava al capítol 3, en l'avaluació de l'excel·lència solen donar-se biaixos de gènere per diversos motius com la pròpia definició d'excel·lència, els criteris usats per avaluar-la, la manera com s'apliquen i qui els aplica, etc. de manera que sembla que si la comunitat científica vol incrementar el nombre de dones a tots els nivells perquè està convençuda que això és ètic i conduirà a millorar la qualitat del coneixement científic, aleshores cal revisar tot el procés de selecció i promoció del personal investigador: la definició d'excel·lència, els indicadors d'avaluació, les persones a càrrec d'avaluar, els procediments, etc. per tal que cada vegada més dones puguin entrar al pool de persones que poden ser valuades i garantir una avaluació no discriminatòria.

4.2.2.2.1 Què avaluar?

Durant la dècada de 2000 a 2010 han aparegut diverses publicacions a nivell europeu i espanyol respecte què cal avaluar, quins haurien de ser els criteris d'avaluació, etc. per obtenir una avaluació més igualitària des del punt de vista de gènere.

Després d'haver llegit publicacions com Osborn (2001), Brouns i Addis (2004), *Code of Conduct for the Recruitment of Researchers* (2005), Seminari interuniversitari Polítiques universitàries de gènere (2006), Carrasquer (2008), Izquierdo, León i Mora (2008), resolució del Parlament europeu, de 21 de maig de 2008, sobre dona i ciència (2007/2206(INI)) o Marchetti i Raudma (2010) es pot concloure que a l'hora d'avaluar s'hauria de tenir en compte els següents criteris:

- (a) respecte les publicacions, que sembla ser un indicador molt important de cara a l'avaluació per a obtenir una acreditació, sexennis, etc. cal reconsiderar els índexs bibliomètrics de referència incloent les publicacions en índex diferents a ISI-JRC com per exemple el Latinindex
- (b) donar la possibilitat d'assolir la mateixa fita a partir d'activitats diverses que sumin igual valor. En relació al punt anterior, no donar tant pes a les publicacions en detriment d'altres activitats, especialment la docència, la gestió, la transferència de coneixement, etc.
- (c) diversificar criteris segons disciplines, temes de recerca, etc. doncs l'índex d'impacte de les publicacions pot ser molt diferent d'una disciplina a altra
- (d) trencar amb el model tradicional de carrera professional lineal: contemplar els diferents cicles de vida, parlar d'anys acadèmics i no d'anys biològics, contemplar itineraris de carrera no tradicionals (treball a temps parcial, interrupcions per cura de persones dependents, pauses, variacions en l'ordre cronològic, entre d'altres)
- (e) avaluació dels resultats científics no només en termes acumulatius però també en relació amb la quantitat de temps dedicada a la recerca
- (f) considerar favorablement els estudis de recerca amb perspectiva de gènere dins la pròpia disciplina. La recerca amb perspectiva de gènere hauria de ser una de les línies prioritàries d'investigació en cada disciplina
- (g) la mobilitat de país, sector, disciplina... hauria de ser valorada com quelcom positiu per al desenvolupament professional.

En aquest sentit, a finals de 2010 a Catalunya va entrar en vigor la Resolució IUE/4114/2010, de 22 de desembre, per la qual es dona publicitat als criteris específics per a l'avaluació de l'activitat de recerca del personal docent i investigador de les institucions públiques de Catalunya per a l'assignació dels complements addicionals per mèrits de recerca. En aquesta resolució s'especifiquen diferents criteris segons àrea de coneixement, especialment pel que fa a publicacions i transferència de tecnologia i innovació.

4.2.2.2.2 Com avaluar?

A partir de les fonts citades anteriorment, també es poden extreure idees que ajudarien a millorar els processos d'avaluació. Sembla que el més important és la transparència, claredat i legitimitat en els processos i en la difusió de les convocatòries i els resultats.

- (a) anunciar les places: per exemple, la universitat de Georgetown difon les seves places a través de molts medis entre els quals la revista *Diverse Issues in Higher Education* perquè saben que les minories (dones, gent de color, llatins...) la llegeixen
- (b) estàndards d'avaluació explícits, transparents i clars des del principi; és a dir, cal fer-los públics, així com els seus pesos, abans de començar el procés d'avaluació

- (c) disponibilitat pública dels resultats d'avaluació: publicar estadístiques desagregades per sexe sobre les resolucions incloent la taxa d'èxit per sexe i el sexe del personal avaluador. També lliurar a cada sol·licitant un informe raonat detallant els motius de la resolució no favorable, tal com s'està fent a Suècia
- (d) formació dels membres dels tribunals sobre qüestions de gènere per evitar possibles biaixos
- (e) aplicar un factor de correcció per compensar els grups més desfavorits de manera que en igualtat de condicions, es contracti la persona del col·lectiu més desfavorit. Atorgar punts extra en igualtat de condicions als grups liderats per dona o que compten amb personal majoritàriament femení.
Aquesta mesura, però, no està exempta de crítiques. Per exemple, si s'assignen 5 punts sobre 100 als criteris de discriminació positiva de gènere en l'avaluació de projectes científics, això implica que de dos projectes amb puntuació quasi igual (4% de diferència, per exemple) sortiria primat el que fos beneficiat pel criteri de discriminació positiva en un 5%. Aquest és el punt de crítica perquè un punt (5-4=1) pot inclinar la balança a favor de les dones i en contra del que suposadament és l'excel·lència científica. Es podria admetre aquest argument, però la variabilitat estadística de les puntuacions amb què s'avaluen els projectes de recerca és segurament major al 5% de la qual cosa es pot concloure que la discriminació a favor de les dones "viola" els criteris d'excel·lència en un marge inferior a l'error estadístic esperable (Quintanilla, 2007)
- (f) convocatòries de recursos d'investigació dirigides exclusivament a temàtiques emergents sense penalitzar el personal investigador que abandona la seva línia i es suma a aquestes temàtiques. També incloure subvencions específiques per a projectes de recerca amb perspectiva de gènere
- (g) pressionar les administracions públiques per a que incloguin indicadors de gènere als contractes programa amb l'administració pública que permetin la promoció de la investigació i la docència de gènere i la promoció de la carrera investigadora de les professores i
- (h) avaluar, tal com s'explicava en el capítol tercer, de manera anònima; és a dir, que les persones que avaluen no coneguin la identitat de la persona que estan avaluant.

4.2.2.2.3 Qui avalua?

En les publicacions citades anteriorment i d'altres complementàries, sorgeixen diverses idees sobre qui haurien de ser les persones que formen part de les comissions d'avaluació per a la selecció, promoció, els comitès editorials o de congressos, etc. i com s'haurien de seleccionar. Algunes idees al respecte:

- (a) aplicar la quota 40-60% en la formació dels comitès d'avaluació: sempre que es pugui, aplicar un sistema aleatori per conformar les comissions a partir d'un *pool* de possibles persones candidates i en cas que a una disciplina no hi hagi dones, buscar-les a les disciplines veïnes (Paramio, 2007). Cal explicar el procés seguit en la selecció i fer públic els membres de les comissions
- (b) formació del personal avaluador respecte als criteris per tal que la seva interpretació sigui unívoca i com aplicar els mateixos per evitar biaix de gènere
- (c) s'hauria de revisar el criteri del nombre de sexennis per poder formar part de tribunals perquè hi ha menys dones catedràtiques, les dones semblen no comptar

amb un elevat nombre de sexennis i perquè les persones que formen part de la carrera no funcionarial no poden optar a sexennis

- (d) fer públiques les bases de dades de les agències d'avaluació amb el possible personal avaluador
- (e) quant a l'avaluació entre iguals (Pérez Sedeño, 2008) es considera que els iguals poden ser les persones més idònies per avaluar en tant que estandarditzen la conducta investigadora, exerceixen control sobre la qualitat de la investigació, reforcen la conformitat ideològica entre investigadors(es) i estableixen qui entra a la comunitat. Tot i això, tal com l'autora posa de manifest, els estudis empírics sobre avaluació entre iguals tendeixen a demostrar que de totes les formes de discriminació, les més difícils d'eradicar són les que es basen en el nepotisme i el sexisme; és a dir, les que es basen en xarxes i en prejudicis contra les dones (Wenneras i Wold, 1997).

Per a superar aquestes desavantatges, sembla que el més adient és que avaluïn comissions formades per diverses persones per exemple, personal extern expert d'altres universitats o altres països, altres disciplines, tant del sector públic com del privat, i possiblement també seria bona idea incorporar algú expert en temes de gènere per supervisar els processos (*Code of Conduct for the Recruitment of Researchers*, 2005; Winchester, Lorenzo i Browning, 2006).

Pérez Sedeño (op. cit.) també proposa dur a terme una avaluació bicameral on cada proposta és revisada per dos càmeres. En la primera, les comissions avaluen la qualitat del projecte, sense conèixer la resta de projectes ni la identitat de la persona o l'equip que ha presentat el projecte establint d'aquesta manera el seu mèrit absolut. En la segona càmera, un grup diferent d'avaluadors i avaluadores estableixen els mèrits relatius.

Si acceptem que el principi de revisió entre iguals ha de jutjar més la qualitat del treball que la persona, l'avaluació entre iguals hauria d'evolucionar vers una avaluació anònima de la documentació, igual com s'està fent en les editorials de les revistes.

4.2.3 Condicionants personals

Maria Jesús Izquierdo a la *Jornada de Violència de gènere a les universitats* organitzada pels grups de recerca CREA i SAFO de la Universitat de Barcelona el 13 de març del 2007 explicava que hi ha una manca de consciència feminista col·lectiva que duu a la gent a pensar que els problemes de les dones són problema d'una única dona, quelcom individual que cal resoldre a nivell individual. La veritat, però, és que això no sempre és així. Per exemple, el tema de les autolimitacions professionals de les dones o com la seva carrera es veu condicionada per la maternitat, entre d'altres, no són problemes d'una dona en concret sinó que afecten al col·lectiu en general i respondrien, més aviat, a un sistema cultural, a certs comportaments socials, a la concepció de la ciència, etc.

Tal com Hortensia Iturriaga posava de manifest a l'acte de reconeixement que se li va fer durant el Dia de la Dona a la UAB el 2007, el problema no és la maternitat sinó les circumstàncies. Segons la investigadora, el reconeixement formal de la maternitat no és suficient perquè la societat està impregnada de certs comportaments d'abús de poder d'uns sobre altres i manca de corresponsabilitat entre homes i dones a l'hora de repartir certes tasques esdevenint, d'aquesta manera, un problema estructural. A més a més,

també és cert que el naixement d'un fill o filla comporta un període d'inactivitat per les dones així com també ho són els períodes de cura de persones dependents la qual cosa és incompatible amb l'ideal científic d'algú dedicat absolutament a la recerca sense interrupcions en la seva carrera, i això repercuteix en les avaluacions per obtenir una plaça o a l'hora de promocionar.

Tot i ser conscients que les autolimitacions professionals o la maternitat no són problemes personals d'una dona, s'ha volgut dedicar un apartat específic a aquest tema perquè els condicionants explicats en els punts anteriors influeixen en les decisions personals que fan les dones respecte la seva vida privada, com pot ser escollir la titulació, la professió o ser mare.

En aquest apartat es recullen mesures per fer front a les autolimitacions professionals i mesures relacionades amb la conciliació de la vida personal, familiar i professional.

4.2.3.1 Com assolir els objectius professionals

Moltes de les mesures adreçades a ajudar a les dones a superar les autolimitacions professionals guarden relació amb impartir una educació igualitària, estimular la participació de dones a la ciència, l'establiment de xarxes professionals i personals, els programes de mentoria, etc. tal com s'ha explicat en apartats anteriors al llarg d'aquest capítol.

En aquesta ocasió només es recullen un seguit de recomanacions per ajudar a que les investigadores joves assoleixin els seus objectius professionals elaborats a partir de Carli (1998) i Armengou (2009). Dites recomanacions fan referència a:

- (a) planificar els següents esglaons de la carrera amb anticipació i preparar-se per aconseguir-ho. No malgastar el temps sinó optimitzar-lo. És molt important que les dones sàpiguen usar el temps eficientment; una bona gestió del temps pot ajudar a incrementar la productivitat i reduir l'estrès. També cal saber diferenciar el que és important del que és urgent
- (b) desenvolupar una actitud d'aprendre al llarg de la vida, adquirint noves competències i coneixements a mesura que ho dictin les noves responsabilitats i interessos. Ampliar els horitzons respecte oportunitats professionals
- (c) viatjar, guanyar experiència internacional, treballar amb científics i científiques d'altres contextos
- (d) cercar suport social que bàsicament pot prendre dues formes: la mentoria –com s'ha explicat anteriorment- i les xarxes professionals. Cal crear i tenir cura d'aquestes xarxes; cal que les investigadores participin en congressos, grups de treball, siguin membre d'associacions professionals, etc. per rebre suport emocional i professional, per exemple, a l'hora de fer front a certs problemes, intercanviar informació sobre la cerca de treball o l'obtenció d'una beca, compartir interessos, demanar la revisió d'un article abans de publicar-lo, entre d'altres
- (e) estar “en actiu”; és a dir, sol·licitar beques, finançament per a projectes, formar part de grups d'investigació, optar a diferents places, publicar... tant a nivell nacional com internacional
- (f) creure en una mateixa, desenvolupar una imatge professional pròpia i prendre riscos: fer-se especialista en un tema; determinar els propis objectius: saber dir

no; negociar efectivament; transmetre el treball realitzat i ser capaç d'adaptar-lo a diferents audiències; en el moment oportú mencionar un article publicat, una conferència en un congrés, la freqüència en què s'ha estat citada; ser persistent en les correccions dels articles no acceptats; guardar evidències d'avaluacions, crítiques, etc.

- (g) ser honesta amb els propis objectius personals i professionals
- (h) fer una bona tria de la institució, el grup, el departament, etc. on es vol treballar i trobar-hi un professor o professora que doni suport a la pròpia carrera i ambicions i
- (i) reduir l'ambigüitat de rol tot obtenint el màxim d'informació possible respecte la institució on es treballa, la normativa, què ajuda a avançar en la carrera i què no, quantes hores de tutoria de despatx s'han d'oferir als estudiants, quina és la dedicació docent del professorat segons categoria, criteris per l'acreditació, per obtenir sexennis, quines publicacions estan indexades... conèixer totes aquestes variables, entre d'altres, fa que les dones es puguin centrar en allò que realment les durà a aconseguir els seus objectius.

4.2.3.2 Mesures per afavorir la conciliació

Sovint les dones decideixen optar per posposar la maternitat o no ser mares *en pro* de la seva carrera professional. Sembla donar-se una disjuntiva a l'haver d'escollir entre una o altra opció. La veritat és que desenvolupar una carrera professional i a la vegada tots els rols tradicionals no és fàcil perquè les superdones no existeixen. Sí es poden combinar ambdues si es compta amb molt suport per part de la parella i la família (de fet, l'embaràs i el naixement d'un fill o filla més la recuperació posterior és quelcom que només pot fer la dona però quan es tracta d'adopció o de cura de persones dependents, no hi ha cap motiu que justifiqui que només la dona pugui fer-se'n càrrec) i amb un bon sistema de polítiques de conciliació que introdueixin mesures que realment facilitin combinar la vida privada i familiar amb la professió.

De fet, comptar amb polítiques que afavoreixin la conciliació resultaria efectiu no només per les dones sinó també pels homes en tant que suposaria una millora en els serveis, la cultura institucional, etc. de manera que tothom en resultaria beneficiat.

Les mesures de conciliació es poden dividir en quatre grans grups: (a) baixos i permisos; (b) serveis d'atenció a persones dependents; (c) flexibilitat i (d) prestacions econòmiques. S'expliquen tots ells a continuació.

4.2.3.2.1 Baixes i permisos

Les baixes parentals així com els permisos per atendre a persones dependents resulten ser de gran ajuda per a conciliar la vida personal, familiar i professional. De fet, tots els països europeus tenen regulació al respecte.

En el cas d'Espanya, al 1995 es comença a considerar la baixa de maternitat pròpiament dita perquè fins aleshores es tractava d'una baixa per malaltia comú. També aquell any es van regular les excedències; és a dir, donar l'oportunitat de poder tornar al mateix lloc de treball després d'haver estat de baixa per maternitat o garantir un lloc en l'organització després d'una excedència de tres anys. La Ley de conciliación familiar y laboral 39/1999 va permetre que les mares que treballessin poguessin traspasar al pare

fins a 10 de les seves 16 setmanes de baixa per maternitat. De fet, la implicació dels pares en els períodes de baixa parental és molt important i s'hauria de potenciar tal com es fa a Finlàndia, Suècia, Noruega o a Alemanya. De fet, molts països han reservat setmanes d'excedència exclusivament per al pare després del naixement o adopció d'un fill o filla.

Al 2007 amb la Ley orgánica para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, de 22 de marzo, es fa una nova regulació segons la qual els homes compten amb dues setmanes de baixa, sense restar temps al període establert per a la mare.

La llargada de baixa per haver tingut o adoptat un fill o filla varia molt entre els països de la Unió Europea, essent la mitjana d'entre 18 i 19 setmanes.

Un exemple de bona pràctica és el cas noruec (Brandth i Kvande, 2010) on el permís parental està conformat de la següent manera: primer hi ha 9 setmanes que corresponen exclusivament a la mare; després hi ha entre 27 i 37 setmanes que corresponen a un dels dos progenitors i finalment 10 setmanes per al pare. Les baixes de paternitat van ser incorporades al país l'any 1993 i actualment el 90% dels homes s'acull a aquesta mesura.

A més, caldria que aquestes mesures estiguessin acompanyades de bones polítiques de retorn, doncs s'ha demostrat (Ruerst-Archambault, 2008) que hi ha correlació positiva entre l'existència de polítiques de retorn i la proporció de dones dedicades a la ciència (de fet, un factor que condiciona el no retorn és la manca de serveis per atendre les persones dependents).

D'altra banda també és interessant, com proposa l'*American Association of University Professors* (AAUP), introduir baixes per emergències de curta durada o a llarg termini per atenció a persones dependents que no tenen per què estar adreçades exclusivament a dones, sinó a tota la comunitat investigadora. Mentre les baixes de curta durada podrien comprendre un cert nombre de dies per any i podrien estar retribuïdes, les baixes de llarga durada s'haurien de pactar entre la persona i la institució i possiblement no haurien de comptar amb finançament.

4.2.3.2 Serveis d'atenció a persones dependents

La Comissió Europea ha posat de manifest en diverses ocasions que a Europa no hi ha suficients serveis públics per cobrir les necessitats de les persones dependents, siguin places en escoles bressol per infants, activitats extraescolars que permetin ajustar l'escolarització a la jornada laboral del pare i/o la mare o serveis per atendre persones discapacitades o persones grans. Aquests serveis constitueixen un dret social a països com Finlàndia, Dinamarca, Suècia i Islàndia i la resta de països els cobreixen de manera privada amb un cost força elevat. En altres ocasions, com en els Països Baixos, es considera que l'atenció als nens i les nenes és una responsabilitat compartida per l'Estat, els empleadors i les famílies, de manera que cada part finança un terç.

En poques ocasions els centres de recerca o les universitats ofereixen aquests serveis en els seus campus (per exemple, la UAB compta amb una escola bressol), opció que és més freqüent en l'empresa privada. Una alternativa podria ser que la institució establís convenis de col·laboració amb els serveis ubicats a les rodalies.

El cert és que aquests serveis són importants per reclutar i retenir el personal investigador i està demostrat que la productivitat del personal femení és superior en aquests casos doncs el fet de saber que si la nena està malalta et trucaran i et serà fàcil atendre-la, mare i nens fan el mateix horari, s'eviten desplaçaments i l'estalvi de temps que això comporta...

A banda dels serveis per atendre infants que afecta a les investigadores més joves, també caldria pensar en el personal investigador més sènior. En aquesta ocasió segurament no hagin d'atendre fills o filles petits però sí persones grans. També caldria oferir serveis per a aquest col·lectiu.

4.2.3.2.3 Flexibilitat

La flexibilitat pot prendre diverses formes: certs períodes d'inactivitat professional sense repercussió en les avaluacions, flexibilitat horària, flexibilitat en la dedicació professional segons objectius personals o flexibilitat temporal, parlant d'edat acadèmica i no d'edat biològica. Totes elles serien mesures adreçades a evitar el conflicte d'atendre persones dependents i mantenir un nivell òptim de productivitat científica.

En relació als períodes d'inactivitat, es tracta d'una mesura que a Estats Units s'anomena *stop the clock* i que consistiria en poder gaudir de períodes de baixa o permís per atendre persones dependents sense que això influeixi a la carrera professional; és a dir, es tractaria de, durant un període determinat, congelar el contracte o la beca i continuar quan la persona es reincorpora sense que aquest període tingui influència negativa *a posteriori* quan es participa en un procés d'avaluació per a l'obtenció d'una plaça permanent, sexennis, una promoció professional, etc.

És una mesura optativa, que cal demanar, disponible tant per homes com per dones. Així està duent-se a terme a Estats Units, Finlàndia, Suècia, Noruega i també a Espanya. La recomanació més comú és prendre's un any per cada fill o filla que hagi nascut o s'hagi adoptat.

Quant a flexibilitat horària, dir que la mesura més coneguda és el treball a temps parcial però també hi ha altres esquemes que es poden negociar amb la institució com la concentració d'hores en un nombre de dies a la setmana, poder tenir setmanalment dies de treball des de casa per evitar desplaçaments, etc. Es tracta d'acords individuals entre la institució i la persona i en general compta amb poca legislació al respecte. Per exemple a Alemanya i Bèlgica aquesta és una mesura amb la que compta qualsevol persona treballadora, no està relacionada amb el fet de tenir un infant. En canvi, per exemple a Espanya, aquesta mesura està relacionada amb els nens menors de tres anys.

Respecte la flexibilitat segons objectius personals, es pot citar *l'Individual academic project* d'una universitat belga segons el qual el personal investigador pot modificar els seus objectius professionals en funció de la seva vida privada, per exemple, modificar l'encàrrec docent o investigador durant un cert període per poder treballar més des de casa i combinar-ho amb major o menor grau de presencialitat, etc. A Estats Units també hi ha polítiques que permeten modificar les responsabilitats professionals per fer-les compatibles amb la vida personal sense perdre el servei actiu de manera que es pot seguir treballant cobrant una part proporcional del sou segons hores de dedicació.

Finalment, la consideració de l'edat acadèmica i no l'edat cronològica afavoriria al col·lectiu de dones –i homes- que durant un període de temps no han treballat per atendre a persones dependents o que han iniciat la seva carrera investigadora a una edat avançada perquè anteriorment estaven treballant a un altre àmbit professional.

4.2.3.2.4 Prestacions econòmiques

Tots els països de la Unió Europea compten amb legislació respecte prestacions econòmiques per naixement o adopció d'un fill o filla i les taxes es regulen en funció dels ingressos familiars i el nombre de fills(es), etc.

En el cas d'Espanya, el 2003 segons el *Plan integral de apoyo a la familia* es va introduir la mesura que les mares que treballen a compte propi o d'altre puguin rebre un sou mensual de 100 euros fins que el nen o la nena tinguin 3 anys. Aquesta mesura comporta, de manera subjacent, que el problema de compatibilitat només recau en les mares que treballen fora de la llar amb contracte, per això la mesura només s'adreça a aquest col·lectiu per ajudar-les a fer front a la doble jornada, mesura que tendeix a reproduir la divisió de rols. Aquest també és el cas de la deducció per maternitat de fills menors de 3 anys fins a 1200 euros per cada fill regulada per la Ley del impuesto sobre la renta de personas físicas (IRPF).

El juliol de 2007 es va incorporar una altra mesura segons la qual la família rebria una prestació econòmica única de 2500 euros per naixement o adopció, mesura que va finalitzar a desembre de 2010.

A Alemanya la *Fundació Christiane Nüsslein-Volhard*, una fundació que té per objectiu promoure la ciència i la investigació, va començar a concedir ajudes a 2004 a investigadores amb fills petits en l'àmbit de les Ciències Naturals per facilitar-los la llibertat i la mobilitat requerida per avançar en les seves carreres de recerca i d'aquesta manera no perdre talent. Creuen que el principal obstacle per la carrera de les dones és la conciliació. Mitjançant un programa d'ajudes que duu el mateix nom, es concedeixen fins a 400 euros mensuals –en funció del nivell d'ingressos- durant un any que cal destinar a contractar personal de neteja o cura dels fills per poder assistir a conferències, per comprar rentavaixelles, rentadora... qualsevol mesura que suposi una ajuda per a la llar i restar temps de les tasques domèstiques per guanyar temps de dedicació a la recerca.

Fins aquí s'han presentat algunes mesures que a nivell nacional o internacional s'estan duent a terme. En el següent apartat es fa menció a les mesures que la UAB està aplicant en el seu Campus.

4.3 La igualtat entre dones i homes a la UAB

La UAB va comptar amb el primer grup d'investigació sobre gènere al territori espanyol amb la creació als anys 1970 del Seminari d'estudis de les dones al departament de Sociologia. Posteriorment, el 2005, va establir l'Observatori per a la igualtat, que el següent any va elaborar un *Pla d'acció per a la igualtat d'oportunitats entre dones i homes*, essent la primera experiència al territori espanyol.

Les polítiques d'igualtat d'oportunitats remunten a la segona meitat del segle XX i actualment s'estan desenvolupant a tots els nivells administratius i polítics locals, nacionals i internacionals. Es tracta d'un instrument que els organismes públics usen per fer front a la discriminació i les desigualtats, en aquest cas, per motiu de sexe. En ells es recullen mesures per aconseguir la igualtat d'oportunitats en un període de temps determinat que acostuma a ser de diversos anys.

El *Primer Pla d'acció per a la igualtat entre homes i dones de la UAB* va estar vigent durant el binomi 2006-2007. Va néixer a conseqüència de l'estudi *El sexisme a la UAB, propostes d'actuació i dades per a un diagnòstic* (Izquierdo, Mora, Duarte i León, 2004) en el qual es constata la desigualtat entre dones i homes a tots els col·lectius de la UAB. D'altra banda, es basava en els estatuts de dita universitat, la normativa legal vigent en aquell moment i el *Pla d'acció i desenvolupament de les polítiques de dones a Catalunya, 2005-2007* (Institut Català de les Dones, 2005).

L'any 2007 l'Observatori va presentar un informe de seguiment al Consell de Govern. En base a aquest informe, l'experiència adquirida, els canvis legals en relació a igualtat de gènere amb validesa per a l'estat espanyol (aprovació de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres o la LOMLOU), així com les recomanacions de la taula rodona *Dones i investigació* celebrada durant el Fòrum de la recerca de la UAB amb data 20 de febrer de 2007, l'Observatori va elaborar el *Segon Pla per a la igualtat entre dones i homes* que abasta el quadrienni 2008-2012.

Tant el primer com el segon Pla s'estructuren en cinc eixos. Els quatre primers es corresponen a l'article 8 dels Estatuts de la UAB i el cinquè és un eix transversal:

1. visibilització del sexisme, sensibilització i creació d'un estat d'opinió
2. accés en igualtat de condicions al treball i la promoció professional
3. organització de les condicions de treball amb perspectiva de gènere
4. promoció de la perspectiva de gènere en els continguts de l'ensenyament i la recerca i
5. representació equilibrada en els diferents òrgans i nivells de presa de decisions.

Cadascun d'aquests eixos en el 1r Pla estava dividit en objectius i per a cada objectiu s'especificaven un seguit de mesures. Les mesures es concretaven en tipus de política; nivell d'intervenció; òrgan impulsor i de control; òrgans responsables; execució i instrument i calendari, tal com es recull a la taula n. 29 a tall d'exemple.

Eix 2: L'accés en igualtat de condicions al treball i la promoció professional	
Objectiu 2.1. Garantir que la normativa de la UAB relativa als criteris de contractació, d'avaluació de currículums i de projectes d'investigació no contingui elements de discriminació indirecta	
Mesura 2.1.3	Vetllar per la igualtat en la composició dels tribunals dels concursos de professorat. Davant l'elecció de candidats amb mèrits equivalents, aplicar la discriminació positiva a favor del sexe menys representat
Tipus de política	Canvi de la situació
Nivell d'intervenció	Intrauniversitari
Òrgan impulsor i de control	Comissionat per a Polítiques de Gènere
Òrgans responsables	Rector
Execució	Rector
Instrument	Elaboració i difusió de normativa
Calendari	2006

Taula n. 29. Exemple del 1r Pla d'acció per a la igualtat entre dones i homes a la UAB (Observatori per a la igualtat, 2006: 19).

El 2n Pla s'estructura en els mateixos eixos. En aquesta ocasió, però, per a cada eix es proposen mesures i d'aquestes se n'especifica l'òrgan responsable, el d'execució, el tipus d'instrument i el calendari de realització (taula n. 30).

Eix 2: L'accés en igualtat de condicions al treball i la promoció professional	
2.1. Garantir que la normativa de la UAB relativa als criteris de contractació, d'avaluació de currículums i de projectes d'investigació no contingui elements de discriminació indirecta	
Òrgan responsable	Vicerectorat de Personal acadèmic i Gerència
Execució	Àrea de gestió i administració de Recursos humans
Instrument	Normativa
Calendari	Permanent

Taula n. 30. Exemple del 2n Pla d'acció per a la igualtat entre dones i homes a la UAB (Observatori per a la igualtat, 2008: 17).

En tant que la present recerca es centra en la carrera investigadora de les professores universitàries, a continuació s'elabora una taula que recull les mesures que fan referència exclusivament a l'àmbit de la recerca en el 1r Pla, el corresponent comentari que es va elevar al Consell de govern de 2007 i com les mesures van ser recollides en el 2n Pla; és a dir, si es van incorporar de nou, si es van veure modificades, si ja havien estat assolides, etc. (taula n. 31).

En relació a l'eix 1, si bé al 1r Pla no s'incorporava cap mesura relacionada amb l'àmbit de la recerca, en el 2n Pla s'afirma que per fer visible, sensibilitzar i crear un estat d'opinió respecte el sexisme cal elaborar i fer públiques estadístiques que contemplin el sexe de les persones que formen part dels tribunals i les comissions d'avaluació en les convocatòries de la UAB.

La majoria de mesures relacionades amb la recerca es troben a l'eix 2 que versa sobre l'accés en igualtat de condicions al treball i a la promoció professional. En aquesta ocasió hi ha mesures que es van donar per tancades amb el 1r Pla com poden ser la revisió de reglaments interns de contractació o els procediments de promoció i contractació per tal d'evitar possibles elements discriminatoris i l'elaboració d'una

recerca sobre les condicions laborals del personal becari. Altres mesures apareixen en ambdós Plans: presentar desagregades per sexe les dades de persones aspirants i guanyadores de les places convocades per la UAB i la composició de les comissions d'avaluació; a l'hora de seleccionar persones que han de formar tribunals o a l'hora de contractar o promocionar al personal acadèmic i investigador, en igualtat de mèrits, incentivar al sexe infrarepresentat; estimular la presència de dones expertes en els projectes de recerca internacionals; o impulsar accions per tal que més investigadores es presentin a les convocatòries d'avaluació de la recerca. Finalment, en el 2n Pla s'han incorporat certes mesures que fan referència a la garantia que els criteris d'avaluació en relació a la contractació o l'avaluació de projectes i/o currículums no continguin elements de discriminació indirecta; l'organització d'una jornada de reflexió sobre els possibles obstacles de promoció professional de les investigadores de la UAB o l'estimulació de sol·licitud de beques pre i postdoctorals entre les estudiants.

Quant a l'organització de condicions de treball amb perspectiva de gènere (eix 3) només hi havia una mesura al 1r Pla que també apareix al 2n: incorporar el criteri de no comptabilitzar els períodes d'inactivitat dedicats a la cura de persones dependents en els processos de selecció o promoció.

En l'eix 4; és a dir, el que fa referència a la promoció de la perspectiva de gènere en els continguts de la recerca, les mesures proposades en el 1r Pla sembla que van ser executades en la seva majoria (organitzar unes jornades sobre l'estat de la recerca des de la perspectiva de gènere; elaborar un sistema d'indicadors per a avaluar els projectes d'investigació i els programes docents des de la perspectiva de gènere; o la consolidació d'un sistema propi d'ajuts a projectes de recerca que proposin mesures per eliminar desigualtats de gènere a la UAB). D'altra banda, però, a 2007 encara no s'havia creat una comissió interdisciplinària per avaluar l'impacte del gènere en els projectes de recerca presentats a les convocatòries de la pròpia universitat, tot i que aquesta mesura no ha estat incorporada en el 2n Pla.

En tant que l'eix 5 no guarda relació amb la recerca, no se'n fa menció a la taula n. 31.

1r Pla d'acció per a la igualtat entre dones i homes. 2006-2007		Informe de seguiment Consell de govern 2007	2n Pla d'acció per a la igualtat entre dones i homes. 2008-2012
Eix 1: Visibilització del sexisme, sensibilització i creació d'un estat d'opinió			
			1.3. Fer públiques estadístiques desagregades per sexe dels membres de les comissions i tribunals que avaluen els expedients de les persones que es presenten a qualsevol convocatòria de la UAB
			1.7. Elaborar un informe sobre els resultats dels processos de selecció de PAS i PDI permanent i temporal, per tal d'identificar possibles biaixos de gènere. En cas que s'hagin produït biaixos, impulsar mesures per evitar que es repeteixin en processos de selecció posteriors
Eix 2: Accés en igualtat de condicions al treball i la promoció professional			
			2.1. Garantir que la normativa de la UAB relativa als criteris de contractació, d'avaluació de currículums i de projectes d'investigació no contingui elements de discriminació indirecta
Objectiu 2.1. Garantir que la normativa de la UAB referent als criteris de contractació, d'avaluació de currículums i de projectes d'investigació no contingui elements de discriminació indirecta	Mesura 2.1.2. Presentar desagregades per sexe les dades d'aspirants i de guanyadores i guanyadors de places convocades per la universitat, i de composició de les comissions	<i>S'ha fet una reunió amb les persones responsables de fer públiques aquestes dades i s'ha enviat una carta com a recordatori del compromís. Les dades d'aspirants i guanyadors de places convocades per la UAB estan desagregades per sexe</i>	2.2. ídem mesura 2.1.2.
	Mesura 2.1.3. Vetllar per la igualtat en la composició dels tribunals dels concursos de professorat. Davant l'elecció de candidats amb mèrits equivalents, aplicar la discriminació positiva a favor del sexe menys representat	<i>El Consell de Govern del dia 7 de març de 2007 va aprovar una modificació del reglament per a la provisió de places de PDI que inclou la representació equilibrada de sexes en la composició dels tribunals</i>	2.3. ídem mesura 2.1.3.

Objectiu Eliminar la segregació horitzontal per sexe en departaments i facultats	2.2.	Mesura 2.2.1. Revisar els reglaments interns de contractació per tal que no obtinguin elements afavoridors de discriminació indirecta	<i>La modificació del reglament aprovada pel Consell de Govern del 7/3/2007 inclou la unificació de la composició de les comissions avaluadores de les places</i>	
		Mesura 2.2.2. Revisar els procediments de promoció i contractació per tal de garantir que no es produeixi discriminació indirecta de gènere	<i>En relació amb la selecció dels candidats o candidates a les beques predoctorals i postdoctorals que s'ofereixen per al curs 2007-08, la Comissió d'investigació està estudiant la proposta elaborada per l'Observatori per a la Igualtat per tal de garantir que no hi hagi la discriminació indirecta que poden patir les persones que pertanyen a grups socials desfavorits. El document que aprovi la Comissió es farà arribar als departaments que han de realitzar la selecció. Els processos de promoció i contractació de PAS han estat revisats i s'ha constatat que no es produeix discriminació indirecta per gènere</i>	
Objectiu Eliminar la segregació vertical per sexe en departaments i facultats	2.3.	Mesura 2.3.2. Per a les noves contractacions o canvis de categoria, en igualtat de condicions, incentivar l'equilibri entre la proporció de dones i d'homes en les diverses categories del professorat	<i>S'ha inclòs com a indicador en els acords interns de planificació (AIP) dels departaments</i>	2.4. En igualtat de mèrits, incentivar la contractació o canvi de categoria del professorat que representi al sexe infrarepresentat
Objectiu Diagnosticar l'estat dels becaris i les becàries de la UAB en relació amb el sexisme	2.4.	Mesura 2.4.1. Realitzar un estudi monogràfic sobre les condicions de treball del col·lectiu de becaris i becàries per sexe i grup	<i>En procés</i>	
Objectiu Fomentar la recerca i la	2.6.	Mesura 2.6.1. Estimular la presència creixent de dones expertes en els projectes internacionals	<i>Està prevista una campanya de sensibilització adreçada a directores de departaments, deganats i grups de recerca</i>	2.6. Estimular una presència creixent de dones expertes en els projectes de recerca internacionals fins arribar a l'equilibri

publicació entre les dones		<i>El Vicerectorat d'investigació ha incorporat a l'Àrea d'I+D tres tècnics –dues dones i un home- per potenciar la participació en projectes internacionals, especialment en el VII Programa Marc. A la primera convocatòria s'han presentat 10 propostes de projectes de recerca i desenvolupament on la UAB és la coordinadora. D'aquestes propostes, 4 són liderades per investigadores</i>	
Objectiu 2.7. Potenciar la carrera acadèmica de les dones	Mesura 2.7.1. Impulsar mesures per incentivar que les dones es presentin a les convocatòries en l'avaluació de mèrits d'investigació	<i>Pendent d'un estudi i d'unes jornades que es duran a terme al curs 2007-08</i>	2.7. Impulsar mesures per a incentivar que les dones es presentin a les convocatòries per a l'avaluació dels mèrits d'investigació fins a arribar a l'equilibri
			2.10. Organitzar jornades de reflexió sobre els possibles obstacles per a la promoció professional de les dones del personal acadèmic de la UAB. Si escau, proposar mesures encaminades a superar-los
			2.14. Estimular que les dones titulades sol·licitin beques predoctorals i postdoctorals.
Eix 3: Organització de les condicions de treball amb perspectiva de gènere			
Objectiu 3.3. Reduir l'impacte de les responsabilitats d'atenció a persones dependents en la trajectòria	Mesura 3.3.3. Incorporar en les normatives d'accés a places el criteri de considerar com a no computables els períodes d'inactivitat imputables a la cura de persones dependents	<i>Pendent d'execució</i>	3.5. Incorporar el criteri de no comptabilitzar els períodes d'inactivitat imputables a la cura de persones dependents a la normativa de concursos d'accés a places docents

acadèmica			
Eix 4: Promoció de la perspectiva de gènere en els continguts de l'ensenyament i la recerca			
Objectiu 4.1. Difondre la producció de treballs de recerca i els materials de docència que adopten perspectiva de gènere	Mesura 4.1.2. Difondre els resultats de les recerques amb orientació de gènere	<i>Durant la celebració de la Diada de la dona es presenten els projectes als quals s'ha concedit l'ajut que ofereix la UAB per realitzar investigacions amb orientació de gènere. A nivell intern, està previst incorporar aquest aspecte en els informes que es generen des de l'Àrea d'Investigació i Desenvolupament (AID) i el Vicerectorat d'Investigació.</i>	4.1. ídem mesura 4.1.2
	Mesura 4.1.3. Organitzar jornades sobre l'estat de la recerca des de la perspectiva de gènere	<i>En el marc del II Fòrum de la Recerca es va organitzar una taula sobre "Dones i investigació"</i>	
	Mesura 4.1.4. Elaborar un sistema d'indicadors que permeti avaluar els projectes d'investigació i els programes docents des de la perspectiva de gènere	<i>L'elaboració d'un sistema d'indicadors és un dels objectius dels treballs que es desenvoluparan en el marc del Congrés internacional que tindrà lloc el pròxim desembre a la UAB sobre aquesta qüestió</i>	
Objectiu 4.2. Potenciar la perspectiva de gènere a la investigació i la docència	Mesura 4.2.1. Consolidar un sistema intern d'ajuts a projectes de recerca que proposin mesures per eliminar les desigualtats de gènere a la nostra universitat	<i>Executada</i>	
	Mesura 4.2.2. Crear una comissió interdisciplinària per avaluar l'impacte de gènere dels projectes de recerca presentats a les convocatòries de la UAB	<i>Pendent d'execució</i>	

Taula n. 31. Comparació de les mesures relacionades amb la carrera investigadora recollides al 1r i al 2n Pla d'acció per a la igualtat entre dones i homes a la UAB.

Com s'ha vist, són diverses les accions que la UAB ha endegat en els darrers anys per garantir la igualtat d'oportunitats entre el seu personal.

Tot i que els Plans d'acció inclouen en sí mateixos l'avaluació del grau d'execució de les mesures proposades, caldria anar més enllà i posar en pràctica una avaluació de l'impacte que dites mesures estan tenint en la cultura de la institució. En aquest sentit, una possibilitat seria vincular el Pla d'acció per a la igualtat amb el Pla estratègic de la universitat perquè, tal com posen de manifest Winchester, Lorenzo i Browing (2006) a Austràlia, malgrat que els plans d'igualtat existeixen des de 1980, les coses no han canviat; és a dir, el país compta amb diversos exemples de bones pràctiques per a la igualtat de sexes però en realitat les pràctiques no han canviat, cosa que condueix els autors a pensar que el fet que no hi hagi dones no es deu a la manca de mesures o a la seva mala implementació sinó a un tema cultural profundament arrelat.

4.4 Resumint i notes finals

En aquest capítol s'han recollit exemples d'accions que s'estan duent a terme per tal de fer front als obstacles que les dones troben al llarg de la seva carrera professional a l'acadèmia. Per a la seva classificació, s'ha seguit la classificació establerta en el capítol anterior on es recullen els condicionants de la mateixa, dividits en socioculturals, institucionals i personals. A la taula n. 32 es troba una síntesi de les accions que s'han considerat al llarg del capítol.

Mesures per fer front als condicionants		
Socioculturals	Institucionals	Personals
<ul style="list-style-type: none"> * Apropar la ciència a la societat * Atraure més joves, especialment més noies, a la ciència (cosa que comença amb la coeducació) * Incloure la dimensió de gènere als projectes de recerca 	<ul style="list-style-type: none"> * Vers un canvi en la cultura (donar més poder a les dones, augmentar la seva participació als llocs de presa de decisions i lideratge; unitats d'igualtat; programes de mentoria; quotes i indicis de canvi en la cultura) * Pràctiques acadèmiques més igualitàries (què avaluar, com i qui) 	<ul style="list-style-type: none"> * Com assolir els objectius professionals * Mesures per afavorir la conciliació (baixes i permisos; serveis d'atenció a persones dependents; flexibilitat i prestacions econòmiques)

Taula n. 32. Mesures per superar els condicionants que les investigadores troben al llarg de la carrera.

Abans d'acabar aquest capítol, però, s'inclouen algunes notes extretes de l'informe *Benchmarking policy measures for gender equality in science* dirigit per Ruest-Archambault (2008) la finalitat del qual era comparar les polítiques sobre dones a la ciència existents a Europa, els països associats i els països de l'Est –en total, 38 països– per tal de posar de manifest quines són les pràctiques més efectives per fer augmentar la participació de les dones a la recerca.

Les pràctiques que s'estaven duent a terme es van classificar en: (a) legislació sobre igualtat d'oportunitats; (b) *mainstreaming*, entès com el procés d'avaluar les implicacions per a les dones i els homes de les polítiques i programes com a estratègia per incloure les experiències i preocupacions de les dones i els homes en el disseny, implementació, monitoratge i avaluació de les polítiques i programes en totes les esferes

de manera que dones i homes es beneficiïn igualment i no es perpetuïn les desigualtats; (c) estructures dedicades a les dones i la ciència com poden ser les unitats sobre dones a les universitats o els Ministeris d'Educació o Ciència; (d) les quotes; (e) les xarxes i la mentoria i finalment (f) l'oferta de cursos sobre dones i ciència, gènere, etc. al llarg de l'escolarització obligatòria i també universitària.

A partir d'aquí es va fer un estudi sobre l'impacte d'aquestes pràctiques en relació a la participació de les dones en l'àmbit de la recerca. Fruit d'aquest estudi es pot concloure que existeix una correlació baixa o negativa entre la presència de dones a investigació i mesures com: comptar amb unitats de dones i ciència; quotes; mentoria; finançament per a projectes sobre recerca des del punt de vista de gènere; i el permís de paternitat. En qualsevol cas, però, aquestes mesures correlacionen positivament amb el percentatge de dones a les diferents categories professionals.

L'informe també posa de manifest que algunes d'aquestes mesures semblen presentar-se conjuntament en els països. Les mesures que solen donar-se en conjunt són: les quotes i els plans d'igualtat a les universitats; la unitat de dones i ciència i el finançament per a dones a ciència; o la mentoria i els plans d'igualtat a la universitat. Normalment aquestes mesures estan implementades a països on ja hi ha un cos d'opinió sobre el tema de les dones i la ciència i on hi ha gran quantitat de professores i investigadores en les posicions més inestables i inicials.

Finalment comentar que sembla que la majoria de causes que condueixen a que les dones no estiguin presents al sistema d'investigació estan usualment a la banda de la demanda; és a dir, deriven de polítiques, dels processos d'avaluació, etc. Per tant, la conclusió que es pot extreure és que cal un canvi de cultura social i institucional per aturar la desigualtat d'oportunitats per motiu de gènere, tractant-se per tant, com ja s'ha dit al llarg del capítol, d'introduir mesures que tinguin com a finalitat "arreglar" les institucions de recerca, la cultura, els valors socials, etc. i no tant que cerquin "arreglar" les dones per a que encaixin en el sistema establert.

METODOLOGIA

A l'hora de dur a terme una recerca, la persona o el grup que investiga ha de delimitar la finalitat de la mateixa i els seus objectius d'investigació. Posteriorment, cal escollir la metodologia que serveixi millor per donar resposta als objectius, seleccionar o dissenyar els instruments per a recollir la informació així com la manera d'analitzar-la i delimitar els criteris per a delimitar la mostra d'estudi.

En aquest capítol s'explica aquesta informació aplicada a la present recerca.

1 Finalitat i objectius

Les recerques en l'àmbit de les Ciències Socials parteixen de la inquietud de qui investiga per descriure, comprendre, explicar o transformar la realitat que és objecte d'estudi. Per a això, cal que en primer lloc es defineixi aquesta realitat, concretant-la en una hipòtesi, un problema o uns supòsits de partida. En paraules de Pérez Serrano (1994, 15): *“al llarg de la història de la humanitat l'home [i la dona] s'ha preocupat per conèixer la realitat social en la que viu i fer-li desvetllar els seus secrets (...). L'anàlisi de la realitat consisteix en aproximar-se a ella, desvetllar-la i conèixer-la, amb la fi de millorar-la, doncs la realitat és quelcom que ens ve donat, el que existeix, l'àmbit en què es desenvolupa la vida de l'home [i la dona] i tot allò amb què es relaciona. Implica saber on està, on es vol anar i com fer-ho”*.

En aquest treball els supòsits de partida subjacents són:

- (a) la carrera professional de les professores universitàries pel que fa a la recerca, segueix un camí diferent del de la docència i la gestió possiblement perquè les professores estan més interessades en la carrera docent
- (b) la dona està infrarepresentada entre el personal docent i investigador a la universitat perquè troba certes barreres que li ho dificulten i
- (c) factors com l'àrea de coneixement, el percentatge de professores en el departament o la situació personal i familiar influeixen en la carrera professional de les investigadores a la universitat, fent que aquesta pugui ser més o menys ràpida, enriquidora, profunda, etc.

Amb tot, la finalitat de la recerca que es duu a terme consisteix en:

analitzar els condicionants que influeixen en la carrera professional de les professores universitàries quant a investigadores

i per a assolir aquesta finalitat s'han delimitat els següents objectius:

- (a) descobrir les motivacions per les quals les dones investiguen
- (b) copsar la percepció que les acadèmiques tenen respecte la carrera investigadora i
- (c) esbrinar els condicionants que les acadèmiques troben al llarg de la seva carrera investigadora per motius de gènere.

2 Mètode i metodologia

Per tal d'assolir els objectius proposats en l'apartat anterior, s'ha considerat que les històries de vida serien la metodologia més adient, entenent que les històries de vida són quelcom més que una simple tècnica per obtenir informació en tant que conformen una metodologia d'investigació pròpia inclosa dins el que s'anomena mètode biogràfic, investigació hermenèutico-interpretativa o investigació biogràfico-narrativa.

2.1 El mètode biogràfic, la investigació hermenèutico-interpretativa o biogràfico-narrativa

Si el positivisme tenia com a fita mantenir la distància entre qui investiga i el que és investigat, correlacionant una major despersonalització amb l'increment d'objectivitat, el mètode biogràfic, la investigació hermenèutico-interpretativa o biogràfico-narrativa suposen trencar aquest supòsit, doncs les persones que aporten informació parlen sobre sí mateixes, sense silenciar la pròpia subjectivitat. És per això que en l'àmbit de Ciències Socials el positivisme va esgotant el seu predomini *en pro* de l'hermenèutica. Segons Dilthey (1935), aquest canvi va ser un detonant en Ciències Socials, doncs va posar de manifest que front a la raó pura físicomatemàtica, hi ha una raó alternativa que permet comprendre els esdeveniments humans, personals o col·lectius. A la dècada de 1930 Husserl escriu un assaig on explica com la ciència havia exclòs el "món de la vida" i és aquesta la causa de la dificultat d'encabir la investigació narrativa dins el que tradicionalment s'entén per investigació.

Durant el postmodernisme es dona, entre moltes d'altres crisis, una que està relacionada amb les formes paradigmàtiques establertes de coneixement, on es replanteja el paper de la persona que investiga i la necessitat d'incloure la subjectivitat en el procés de comprensió de la realitat. Els criteris que tradicionalment es tenen en compte per legitimar el coneixement (vàlidesa, generalització i fiabilitat) trontollen.

La investigació realitzada sota el punt de vista biogràfic, hermenèutico-interpretatiu o biogràfico-narratiu incrementa aquesta crisi a l'introduir una escletxa entre l'experiència viscuda i com aquesta experiència s'ha de representar en el discurs de la investigació. D'aquesta manera emergeix la dimensió personal del subjecte (en la vessant afectiva, emocional i biogràfica). Aquesta dimensió només pot expressar-se mitjançant narracions biogràfiques en Ciències Socials (Chamberlayne, Bornat i Wengraf, 2000).

La reivindicació d'allò personal, subjectiu, biogràfic... cada vegada adquireix major rellevància fins al punt que la narrativa es constitueix com a mètode d'investigació amb entitat pròpia per tal de construir coneixement en educació, però també en altres disciplines com sociologia, antropologia, etnografia, psicologia, medicina, història, literatura, etc.

Aquesta nova metodologia d'investigació sorgeix a partir del gir hermenèutic que es produeix en la dècada de 1970 en Ciències Socials. Aquest gir va suposar passar del positivisme a la perspectiva interpretativa. En aquesta nova perspectiva el significat dels subjectes es converteix en l'eix central de la recerca. Cada esdeveniment social s'entén

com un text que té valor i significat per l'autointerpretació que les persones fan en primera persona i la dimensió biogràfica i temporal ocupen una posició central. Per a la narrativa allò subjectiu és una condició necessària per al coneixement social. A l'entendre de Taylor i Bogdan (1986) i Ricoeur (1995) les persones som animals que ens autointerpretem; és a dir, no hi ha significat sense interpretació i l'autointerpretació és indesxifrable al marge de la narració que biogràficament faci l'individu. L'auge del gir hermenèutic, paral·lel a la caiguda del positivisme i la pretensió de donar una explicació científica a les accions humanes, ha provocat que entenguem els fenòmens socials com un text que té valor i significat en funció de com l'autointerpreti la pròpia persona.

La narrativa, per tant, consistiria en unes pautes i formes de construir sentit a partir d'accions temporals personals per mitjà de la descripció i anàlisi de les dades biogràfiques. Es tractaria d'una reconstrucció de l'experiència per la qual, mitjançant un procés reflexiu, es dóna significat a allò que ha passat o s'ha viscut. La trama argumental, la seqüència temporal, els personatges, la situació... són constitutius de la configuració narrativa (Clandinin i Connelly, 2000).

Bruner al 1988 va escriure una obra titulada *Realidad mental, mundos posibles* la qual va suposar l'entrada d'allò narratiu a la psicologia i l'educació. En una taula de doble entrada (veure taula n. 33) l'autor contrasta dues formes de conèixer i pensar a les que anomena coneixement científic paradigmàtic i coneixement científic narratiu.

	Paradigmàtic (lògico-científic)	Narratiu (literari-històric)
Caràcters	Estudi "científic" de la conducta humana. Proposicional	<i>Saber popular</i> , construït de manera biogràfico-narrativa
Mètodes de verificació	<i>Argument</i> : procediments i mètodes establerts per la tradició positivista	<i>Relat</i> : hermenèutics, interpretatius, narratius, etc.
Discursos	<i>Discurs de la investigació</i> : enunciats objectius, no valoració, abstracte	<i>Discurs de la pràctica</i> : expressat en intencions, desigs, accions, històries particulars
Tipus de coneixement	Coneixement <i>formal</i> , explicatiu per causes-efectes, certa, predictable	Coneixement <i>pràctic</i> , que representa intencions i significats, verosímil, no transferible
Formes	<i>Proposicional</i> : categories, regles, principis. Desapareix la veu de l'investigador/a	<i>Narratiu</i> : particular i temporal, metàfores, imatges. Representades les veus dels actors/actrius i investigador/a

Taula n. 33. Dues formes de coneixement científic en l'estudi de l'acció humana segons Bruner (Bolívar, 2002: 9).

Bolívar (2002) recull aquesta taula i en fa una explicació tot contraposant una i altra forma de coneixement. Al respecte explica que la forma paradigmàtica de conèixer i pensar, d'acord amb la tradició lògico-científica heretada, s'expressa en un coneixement proposicional, normativitzat per normes, màximes o principis prescriptius. En canvi, la narrativa es caracteritza per presentar l'experiència humana com una descripció d'intencions, mitjançant una seqüència d'esdeveniments en el temps i l'espai, on els relats biogràfico-narratius són els mitjans privilegiats de coneixement i investigació.

Si en la primera hi ha procediments de racionalitat i verificació públics i compartits, la forma narrativa és qualitativament diferent al centrar-se en els sentiments, vivències i accions que depenen de contextos específics com a forma legítima de construir coneixement.

Front a una forma d'argumentar lògica, la narrativa parteix del fet que les accions humanes són úniques i irrepetibles, parant atenció a les seves característiques distintives. La riquesa de matisos no pot ser exhibida en definicions, categories o proposicions abstractes. Si el pensament paradigmàtic s'expressa en conceptes, el narratiu ho fa per descripcions anecdòtiques d'incidents particulars, en forma de relats que permeten comprendre com els humans donen sentit a allò que fan. Per això mateix, no pretén reduir-ho a un conjunt de categories abstractes o generals que anul·lin la seva singularitat.

L'oposició establerta entre la forma paradigmàtica i la narrativa no implica abogar per una dicotomia, ressuscitant el vell dualisme entre Ciències Naturals i Ciències Humanes, ja superat. Es tractaria de formes complementàries, reclamant únicament legitimitat epistemològica al model narratiu, sense menystenir les potencialitats del primer, suficientment demostrades.

El coneixement narratiu es preocupa més per les intencions humanes i els seus significats que pels fets discrets; més per la coherència que per la lògica; la comprensió enlloc de la predicció i control (Polkinghorne, 1988). El mateix autor (1995) afirma que el coneixement paradigmàtic es caracteritza per classificar els individus i els relats sota un concepte o categoria (entesa com a conjunt d'atributs comuns que comparteixen els individus). Es tracta, en aquests casos, d'establir la categoria a la que pertany cada una de les instàncies individuals, d'incloure allò particular en allò formal (categoria o concepte), anul·lant qualsevol diferència individual, que hauria de ser classificable. La forma paradigmàtica es fixa, especialment, en els atributs que defineixen els ítems particulars com instàncies d'una categoria, i no en allò que diferencia a uns i altres membres d'una categoria.

Des d'aquesta perspectiva és important advertir que el raonament paradigmàtic és comú en els dissenys quantitius i qualitius d'investigació. En els dissenys quantitius les categories estan prèviament seleccionades a la recol·lecció de les dades (per exemple, un qüestionari), de tal forma que d'avantmà es determina quines dimensions o successos són instàncies d'una categoria d'interès, a més d'en quin grau i quantitat ho satisfan. Determinades tècniques quantitatives (per exemple, l'anàlisi factorial o *cluster*) permeten agrupar-les en factors comuns.

En canvi, en els dissenys qualitius es posa èmfasi en la construcció o generació inductiva de categories que permetin aportar una identitat categorial i classificació de dades recollides, les quals s'examinen d'acord a nuclis significatius, en marcs de codificació que serveixen per separar les dades per grups de categories similars. Mitjançant un procés analític, les dades són fracturades, conceptualitzades, agrupades i integrades en categories, com en les anàlisis de la teoria fonamentada de Glaser i Strauss (1967). La majoria de les anàlisis qualitatives consisteixen en un procés recursiu entre les dades i l'emergència de definicions categorials, mitjançant un procés que produeix classificacions, organitzant les dades d'acord a un conjunt de dimensions comunes. D'aquesta manera no difereixen, en aquest aspecte, de les anomenades anàlisis quantitatives, només que ara les categories no estan predeterminades sinó que són induïdes o emergeixen de les dades.

Allò característic de la forma paradigmàtica és pensar que inclou les anàlisis qualitatives i ordena l'experiència de manera que produeix una xarxa de conceptes que agrupa els elements comuns mitjançant categories amb algun grau d'abstracció. El coneixement es descontextualitza per a que pugui unificar la singularitat i diversitat de cada experiència. És curiós com s'acostuma a considerar que una investigació és qualitativa per la manera com recull les dades (notes de camp, observació participant, entrevistes, etc.), quan allò que la fa qualitativa hauria de ser, més aviat, la forma com s'analitza i s'interpreta la informació obtinguda; és a dir, una forma diferent de fer emergir la teoria.

Això es fa palès en l'anàlisi temàtica de contingut per categories en tant que s'estableixen una sèrie de categories i aquestes s'apliquen a cada entrevista, cosa que permet tractar-les quantitativament i, fins i tot, es poden establir relacions causals entre categories. Per fer-ho, es limita als continguts o temes dels discursos, deixant de banda la forma mateixa d'expressar-los i el seu sentit subjectiu. Pel contrari, el raonament narratiu funciona per mitjà d'una col·lecció de casos individuals i que no pretén la generalització. La preocupació no és identificar cada cas sota una categoria general, el coneixement procedeix per analogia, on un individu pot ser similar a d'altres o no. Allò que importa són les experiències viscudes per les persones entrevistades, els sentits singulars que expressen i les lògiques particulars d'argumentació que desenvolupen.

És en aquest context on s'inscriu la present recerca.

2.2 Les històries de vida

Una de les metodologies d'investigació englobades dins el mètode descrit en l'apartat anterior són les històries de vida.

L'ús de les històries de vida com a metodologia d'investigació, reflexió i anàlisi compta amb una llarga tradició en disciplines com Història, Antropologia, Psicologia Social, Sociologia, Literatura, Psiquiatria, Medicina... tot i que el seu ús ha estat desigual al llarg del temps. Si bé va tenir molta importància durant l'Escola de Chicago als anys 1890, amb l'arribada de la Segona Guerra Mundial van cobrar embranzida les metodologies de caire quantitatiu i no va ser fins anys després de la Guerra que es va tornar a recuperar la vessant més qualitativa.

A l'acabar la Segona Guerra Mundial les Ciències Humanes, especialment, experimenten i utilitzen nous mètodes, noves tècniques i nous instruments per a la investigació, adoptat una vessant més humanística. En aquest context es recuperen alguns mètodes que l'Escola de Chicago ja havia utilitzat però no es segueixen simplement sinó que es reflexiona sobre ells, sobre el seu ús, es reelaboren i es sistematitzen.

Dins d'aquestes metodologies es troben les històries de vida que a partir de 1970 comencen a ser més i més usades, especialment en Sociologia, Antropologia i Psicologia Social.

L'autor que havia treballat més amb aquesta metodologia en l'Escola de Chicago era Thomas, que bàsicament havia estudiat dos temes: la immigració i la delinqüència. El

seu interès era conèixer el significat subjectiu que les persones immigrants atribuïen als seus actes delictius. Per això va considerar que havia de posar èmfasi en dades que manifestessin i recollissin qualsevol tipus de subjectivitat; és a dir, elaborades per la pròpia persona –documents personals- i paral·lelament, conèixer l'entorn social d'on provenien aquestes persones i del lloc on emigraven. Thomas inicia els seus estudis a principis de 1900 i el 1923 coneix a Znaniecki, un altre sociòleg interessant en la immigració. Uns anys més tard ambdós van escriure *The Polish Peasant*, obra que es considera el punt de partida del mètode biogràfic en Sociologia.

Altres autors i autores que han treballat amb històries de vida són: Oscar Lewis, que al 1966 va publicar la història d'una família creuant els relats del pare amb els dels quatre fills; a Itàlia es poden citar Passerini i Ferrarotti; a França, Bertaux, Cattani i Pineau; a l'àmbit anglosaxó Goodson i Sikes i a l'àmbit espanyol i hispà, Marsal, Bernabé Sarabria, Pujadas, Marinas, Santamarina, de Miguel o Bolívar. Més concretament, a Espanya les històries de vida s'introdueixen en Educació a la dècada de 1980 a partir dels diaris dels estudiants o del professorat (Zabalza, 1986 i 1991).

Com s'ha dit, les històries de vida tenen una llarga tradició en Ciències Socials i Ciències Humanes. S'han usat en diverses disciplines sota perspectives epistemològiques i intencionalitats teòriques diverses. Fruit de la diversitat de disciplines que sustenten aquesta metodologia hi ha una gran imprecisió terminològica, usant-se conceptes com documents autobiogràfics, biografia, autobiografia, història de vida o relats de vida.

Segons Moreno (2008), qui fa un recull força extens de la delimitació conceptual dels conceptes citats, els defineix de la següent manera:

- (a) documents biogràfics: és el concepte més comprehensiu perquè pot abastar qualsevol document que directament o indirectament tracti sobre la vida d'una persona o un col·lectiu. Esdevé una categoria molt genèrica perquè inclou tota la gamma de textos orals, escrits... de caire biogràfic
- (b) biografia i autobiografia: aquests conceptes provenen de la tradició literària. Mentre la biografia consisteix en una elaboració externa a la persona protagonista –normalment es narra en tercera persona-, l'autobiografia constitueix la narració d'una vida explicada per qui n'és protagonista. Normalment per construir una biografia s'investiga, es recullen evidències i a partir d'això s'elabora un relat el màxim d'objectiu possible. És força freqüent en Història i en Literatura. En canvi, l'autobiografia és un relat en primera persona que sorgeix per la seva pròpia iniciativa o perquè li fan una petició. Des del punt de vista de la informació, la biografia és un document complet perquè narra la trajectòria d'una persona des del naixement fins la mort o fins el moment en què s'escriu el text. A vegada es complementa fent entrevistes o obtenint documentació addicional (fotografies, vídeos, correspondència...) i es considera que la biografia s'esgota en sí mateixa; és a dir, té com a finalitat presentar la vida d'una persona però no conforma la base d'una investigació. Per aquest motiu no sempre gaudeixen de plena consideració dins la investigació amb històries de vida en Ciències Socials i

(c) història de vida i relat de vida: als anys 1920 Thomas i Znaniecki comencen a usar el terme *life history* per fer referència tant a la narrativa vital d'una persona recollida per part de qui investiga, la versió final que s'elaborava a partir d'aquesta narrativa junt a un conjunt de registres documentals i entrevistes a persones de l'entorn social per completar i validar el text biogràfic inicial.

Posteriorment, als anys 1970, Denzin introdueix el concepte *life story* per designar una narració biogràfica d'un subjecte que podia ser fins i tot publicada sense retocar-la per tal de proporcionar una major força testimonial, conservant les particularitats lingüístiques pròpies de la persona. Aquesta distinció conceptual va ser defensada per Bertaux (1981) i d'altres.

Per tant, la *life story*, en francès *récit de vie*, és la història d'una vida tal com l'explica la persona protagonista. Mentre que la *life history*, o *histoire de vie*, és l'estudi d'un cas referit a una persona que comprèn la *life story* i va més enllà en tant que també recull altra documentació que permet reconstruir una biografia exhaustiva i objectiva.

Les històries de vida, a l'entendre de Bolívar (2007), a més a més consisteixen en el recull d'esdeveniments, vivències i aprenentatges al llarg de la vida, a la vegada que organitzen les múltiples experiències de vida entorn a una trama o argument amb una dimensió temporal, unes relacions socials i un espai. S'explica la trajectòria de vida personal i professional amb les múltiples experiències que han configurat l'itinerari de vida d'una persona determinada (Pineau, 2004), sense deixar de banda la influència o repercussió que els esdeveniments de la vida privada i personal tenen en la vida professional. Segons Bolívar (op. cit.) s'entendria que cada professor i professora té una història de vida i una trajectòria professional singular que està condicionada per factors contextuals que es creuen amb les seves vides privades. Al fer la història de vida d'un professor o una professora cal fer un esforç reflexiu per trobar una trama, un argument o un sentit que relacioni les diferents experiències al llarg del temps en forma de relat. La persona explica elements del passat que considera rellevants per descriure, entendre o representar la situació actual i, posteriorment, enfrontar-se al futur. Ajudar a fer explícit i visible, doncs, per a la pròpia persona i per a les altres un conjunt de percepcions, interessos, dubtes, orientacions, circumstàncies... que han influït i configurat de manera significativa qui s'és i per què s'actua com es fa.

El subjecte narra la seva vida i va explicant allò que narra: etapes, transicions, continuïtats, ruptures...

Les diferències entre *life story* i *life history* són terminològiques i també metodològiques: mentre que *life story* individualitza i personalitza, *life history* contextualitza i polititza (Bolívar, Domingo i Fernández, 1998) o en paraules de De Garay (1997) en el primer predomina el testimoni de la persona que narra i en el segon la història explicada es complementa amb altres testimonis i altres fonts de manera que la participació de qui investiga es torna més present perquè ha d'interpretar mentre analitza tota la informació.

Goodson i Sikes (2001) van elaborar una guia metodològica on recollien les principals dimensions per emprar històries de vida en l'àmbit educatiu. En primer lloc recomanen recollir dades biogràfiques a partir de relats de vida on les persones, en una situació de diàleg interactiu, expliquin el curs de la seva vida i narrin les seves experiències. Per a això caldrà dur a terme entrevistes biogràfiques. Aquestes narracions conformarien *life stories* que s'haurien de traduir a *life histories*; és a dir, caldria contextualitzar el relat de vida situant-lo

en la geografia social en què està immers per tal que no resti aïllat de les condicions socials i els processos històrics en què s'ha construït. Es tractaria, per tant, de partir d'un relat de vida o *life story* com a relat inicial que fa la persona de la seva vida i a partir d'aquí construir una *life history* o història de vida tot complementant la informació amb testimonis d'altres persones i/o altres fonts documentals. Posteriorment tota aquesta informació s'ha d'interpretar i elaborar un informe final on tota la informació cobri sentit.

La present investigació segueix les recomanacions de Bolívar, Gibson i Sikes. Així, si d'entrada es duen a terme entrevistes a investigadores universitàries, posteriorment la informació és contextualitzada i complementada amb altres informacions, com pot ser el seu currículum vitae o una descripció del departament a què està adscrita. Si l'entrevista suposava un relat de vida, la contextualització i ampliació d'informació farien que es tractés d'una història de vida i la investigadora encara va un pas més enllà al contrastar diferències segons àrea de coneixement, departament i categoria professional, elements importants per a interpretar les dades en l'elaboració de l'informe final.

Si es considera a Pujadas (1992) el mètode biogràfic pot ser usat de dos maneres: les històries de vida com a estudi de cas o els relats biogràfics múltiples.

L'autor defineix les històries de vida com un "*relat autobiogràfic, obtingut per l'investigador [i/o la investigadora] mitjançant entrevistes successives, en les que l'objectiu és mostrar el testimoni subjectiu d'una persona en la que es recullen tant els aconteixements com les valoracions que dita persona fa de la seva pròpia existència*" (op. cit., 47-48).

D'altra banda, els relats biogràfics múltiples permetrien seleccionar els i les informants segons uns criteris preestablerts per aconseguir que la mostra d'estudi sigui representativa de la població. En aquest cas, l'autor distingeix entre relats biogràfics paral·lels i relats biogràfics creuats.

Els primers consistirien en utilitzar autobiografies de diferents subjectes per a estudiar una unitat social àmplia: "*a diferència del que passa en la realització d'històries de vida, la lectura que es fa aquí de les narratives no posseeix aquest component empàtic, subjectivista, aquesta lectura <interna>, basada en motivacions, que acaba normalment en un cercle viciós en el que el component essencial de l'analista consisteix en comprendre i fer comprendre al lector [i la lectora] la lògica d'una trajectòria vital com a cas únic. L'acumulació d'una mostra àmplia de relats biogràfics ofereix la possibilitat de realitzar comparacions, categoritzacions dels informants, d'establir hipòtesis teòriques i validar-les mitjançant l'acumulació d'evidències i, en definitiva, realitzar quelcom que és impossible amb els estudis de cas, establir generalitzacions sobre un determinat àmbit de coneixement*" (op. cit., 52).

Els segons, els relats biogràfics creuats, respondrien a "*un desig de visió holística, així com una preocupació per la verificació*" (Poier i altes, 1983: 135 citats a Pujadas, 1992: 55) i es tractaria de contrastar les narracions personals dels subjectes implicats en un mateix tema d'estudi.

A partir de la classificació esmentada, s'ubica la present recerca en els relats biogràfics paral·lels, doncs ofereixen la possibilitat de donar veu a una mostra comprensiva de

professores per a que expliquin la seva carrera professional com a investigadores de manera que es podran comparar les seves trajectòries, acumular evidències i, en la mesura del possible, partir d'aquesta informació per emetre recomanacions de caire general.

Tot i això, però, segons el que s'ha explicat anteriorment, en aquesta investigació no s'elaborarien relats de vida sinó històries de vida. Possiblement, doncs, es podria afirmar que aquesta investigació segueix la metodologia de les històries de vida paral·leles.

2.2.1 Avantatges i inconvenients

Com qualsevol metodologia, les històries de vida gaudeixen de certes avantatges però no estan exemptes de dificultats. En paraules de Goodson (2004) es podria parlar de les possibilitats i perills de les històries de vida.

A continuació es citen les seves principals avantatges o possibilitats així com els seus inconvenients o perills segons el punt de vista de diversos autors i autores.

Quant a aspectes positius, Pujadas (1992, 44-45) afirma que l'interès en el mètode biogràfic rau en el fet que permet als investigadors i les investigadores socials situar-se en un punt de convergència entre: (a) el testimoni subjectiu d'un individu; a la llum de la seva trajectòria vital, de les seves experiències i de la seva visió particular i (b) la plasmació d'una vida que és reflex d'una època, unes normes socials i uns valors especialment compartits per la comunitat de la que l'individu forma part.

L'autor afirma que és difícil obtenir bones històries de vida però, quan això s'aconsegueix, els seus principals avantatges són:

- (a) possibilita en les etapes inicials de qualsevol investigació la formulació d'hipòtesis degut a l'extraordinària riquesa de matisos i la profunditat del seu testimoni, cosa que permet conèixer com opera en un cas concret la correlació causal entre variables
- (b) introdueix en profunditat en l'univers de les relacions socials primàries. A través del relat de vida la persona que investiga pot desplaçar fàcilment el seu focus d'anàlisi vers les relacions familiars, les pautes de formació i funcionament de les relacions de sociabilitat o vers les relacions entre companys i companyes de treball
- (c) proporciona un control quasi absolut de les variables que expliquen el comportament d'un individu dins el seu grup primari, que representa el nivell essencial de mediació entre l'individu i la societat. Aquest control es pot exercir, no només a través de la narrativa del subjecte biografiat, sinó que pot complementar-se amb les declaracions de les persones que constitueixen aquest entorn social immediat, utilitzant la tècnica dels relats de vida creuats
- (d) dóna resposta a totes les eventuais preguntes que es podrien formular a través d'enquesta, entrevista o qualsevol altra tècnica de camp (amb excepció de l'observació participant) degut a la minuciositat i detall amb què es recullen totes les experiències vitals, així com les valoracions i la cosmovisió de l'individu

- (e) en els estudis de canvi social, el relat biogràfic constitueix el tipus de material més valuós per conèixer i avaluar l'impacte de les transformacions, el seu ordre i la seva importància a la vida quotidiana, no només de l'individu, sinó del seu grup primari i de l'entorn social immediat
- (f) en qualsevol tipus d'estudi serveix de control de les perspectives etic i macro, doncs aporta el contrapunt de la seva visió emic i micro
- (g) mostra universals particulars longitudinalment, ja que integra esferes socials i d'activitat diferents (família, treball, amistat) i, a la vegada, presenta trajectòries concretes i no abstraccions estructurals
- (h) l'ús de relats de vida paral·lels, constituent una mostra representativa respecte l'univers d'anàlisi, substitueix a la millor enquesta o bateria d'entrevistes
- (i) en l'etapa de conclusions, en qualsevol tipus d'investigació, la realització d'una entrevista o varies entrevistes biogràfiques serveix com un eficaç control dels resultats i
- (j) en l'etapa de publicació dels resultats d'una investigació, la història de vida és la millor il·lustració possible per a que el lector(a) pugui penetrar empàticament en les característiques de l'univers estudiat.

A més a més, Pujadas (op. cit., 64) constata que un dels temes estel·lars en la investigació biogràfica, hermenèutico-interpretativa o biogràfico-narrativa és l'estudi de les dones: els seus rols, la seva consideració social, les seves experiències o els processos de canvi de la seva posició en la societat. Segons l'autor, en tots aquests casos el mètode biogràfic i narratiu és el més pertinent en tant que hi ha una gran manca d'informació al respecte.

Bolívar, Domingo i Fernández (1998), d'altra banda, dediquen un capítol del seu llibre al feminisme i la narrativitat on fan evident que les dones reivindiquen una forma de pensar pròpia, diferent al raonament lògicoformal androcèntric. A través de la narrativa es pretén donar veu a les persones que normalment han estat silenciades, entre les quals, el col·lectiu de dones.

Amb tot, sembla que les investigacions realitzades des del punt de vista del gènere han contribuït en gran mesura a desenvolupar el mètode biogràfic, la investigació hermenèutico-interpretativa o biogràfico-narrativa. Al respecte es poden citar els estudis realitzats per Acker –qui fa estudis de diversos temes, entre els quals, la situació de les dones a la universitat- o Noodings, Gilligen, Benhabid i Cornella, Casey, Amorós o Gore, tots ells realitzats a les dècades de 1980 i 1990.

Des d'una perspectiva més àmplia, a banda de les recerques dutes a terme sota el punt de vista del gènere, Goodson (2004) apuntava que les històries de vida són una bona metodologia quan es tracta d'estudiar la trajectòria professional, els cicles de vida o els incidents crítics, entre d'altres temàtiques.

En la mateixa línia, Sanz Hernández (2005) considera que les històries de vida constitueixen una metodologia excel·lent per qui vol estudiar les transformacions d'un individu, el seu grup primari i el seu entorn sociocultural immediat així com per conèixer un canvi social, una trajectòria de vida, la descripció en profunditat de les relacions socials, les seves contradiccions o el seu moviment històric. En general, el mètode biogràfic tindria dos propòsits: (a) captar els mecanismes subjacents en els processos que utilitzen els individus per donar sentit i significat a les seves pròpies

vides i (b) mostrar una anàlisi descriptiva, interpretativa i necessàriament sistemàtica i crítica dels documents de vida.

L'autora considera que, en general, les fonts orals i els documents personals aporten els següents beneficis per a la recerca:

- (a) possibilitat de contrastar la perspectiva macro-micro compensant l'alta dosi d'objectivisme fictici del que han fet gala certes investigacions. Es requereix d'un enfoc centrat en l'individu i qualitatiu, la qual cosa implica que ha de ser inductiu. Les persones o els grups no es redueixen a variables sinó que es veuen com un tot dins del seu context. Cada persona és diferent i les històries d'aquests persones no han de quedar-se en una simple dada estadística, objectiva per tant, però tampoc pot estar desvinculada de les condicions contextuals de qualsevol trajectòria personal. Suprimir o emfasitzar aquesta singularitat acabaria per distorsionar la vivència de l'individu i desmarcar-lo del seu marc de referència social. Aquesta metodologia s'emmarca dins la fenomenologia perquè para atenció al significat social que els subjectes atribueixen al món que els rodeja
- (b) una altra potencialitat de l'oralitat i els documents personals és la riquesa i profunditat d'informació que es pot aconseguir, sovint imprevista, que incorpora el caràcter retrospectiu, longitudinal i subjectiu. Quan es treballa amb estudis qualitatius ni el número ni el tipus d'informants s'especifiquen d'avantmà. Si la finalitat de la investigació és construir teories a partir de les dades qualitatives emprant un mètode d'inducció analítica, caldrà recollir el major nombre de casos possible. La Psicologia ha proposat elaborar mostres representatives de grups determinats de subjectes per tal de poder extreure generalitzacions, però això és criticable des de la investigació qualitativa. Si la finalitat és conèixer un fenomen en sí, el més important és el potencial de cadascun dels casos, sense que el nombre d'aquests sigui important. És la pròpia investigació qui diu a l'investigador en quin moment la informació comença a ser repetitiva o el fenomen que es pretenia comprendre ja està clar i
- (c) el principal inconvenient que es deriva del tractament de la informació obtinguda a través de l'oralitat i els documents de vida: la complexitat a l'hora d'analitzar les dades. Les històries de vida, els documents, les altres veus, imatges.... no només amplien i mostren la validesa de la informació obtinguda sinó que gràcies a això es recull un corpus abundant i ric d'informació, que fa possible la triangulació informativa i metodològica. Això constitueix una de les potencialitats d'aquesta tècnica, malgrat la posterior elaboració de la informació, l'anàlisi i la síntesi generin gran dificultat.

En el punt anterior ja s'ha començat a fer palès algun dels punts febles d'aquesta metodologia. En aquest cas, l'autora cita les dificultats que es torben a l'hora de fer el tractament de la informació obtinguda o la complexitat en l'anàlisi de les dades.

Geiger (1986) reconeixia l'ús potencial d'aquesta metodologia, però posava en entredit la seva validesa i fiabilitat des del punt de vista acadèmic en dos sentits: la representativitat i la subjectivitat.

Quant a la representativitat, els investigadors i les investigadores es qüestionen el fet de poder generalitzar els resultats que s'obtenen al presentar la vida d'una única persona. En les recerques dutes a terme des d'una perspectiva de gènere, aquesta temàtica està molt qüestionada.

Pel que fa a subjectivitat, les persones que investiguen afirmen que hi ha certs interessos per part de qui presenta el seu cas, però també per part de qui investiga. El professorat universitari que condueix o participa en recerques sota la teoria feminista han posat de manifest que l'objectivitat és quelcom androcèntric i que quan es cerca un elevat nivell d'abstracció per tal de fer una fotografia molt propera a la realitat, sovint no es troba representada la veritable situació de les dones. Des d'aquest punt de vista, és evident que com a documents subjectius, les històries de vida mostren integritat, doncs no propugnen teories que neguen l'existència de diferències segons gènere.

Aquestes crítiques que sovint s'usen com a punts febles quan es parla sobre les històries de vida, poden resultar avantatges per als estudis de gènere. És una metodologia que pot oferir una oportunitat excepcional per estudiar la vida de les dones en diferents moments del seu cicle vital segons una cultura o moviment històric, per exemple.

Pujadas (op. cit, 45-47) cita fins a deu inconvenients que es poden desprendre de l'ús del mètode biogràfic i, per tant, de l'ús de les històries de vida. L'autor manifesta que:

- (a) hi ha una dificultat pràctica, que a vegades pot arribar a ser extrema, per obtenir persones informants, disposades a col·laborar i provistes d'una bona història a explicar
- (b) la dificultat per completar els relats biogràfics iniciats, bé per cansament de qui informa, per problemes en la relació amb qui investiga o per qualsevol altra circumstància aleatòria
- (c) la dificultat de controlar la informació obtinguda, si no és mitjançant observació participant, la realització de relats biogràfics creuats (amb individus de l'àmbit social de la persona estudiada), o, com a mínim, per mitjà de la realització de quotes que permetin validar la veracitat de punts concrets del relat biogràfic, com serien les entrevistes a terceres persones
- (d) un dels principals perills, molt comú entre els científics que utilitzen aquesta tècnica, és pensar que el relat biogràfic parla per sí mateix, renunciant conseqüentment a l'anàlisi en profunditat de la narrativa recopilada
- (e) el perill de la impaciència de l'investigador(a), deguda a la lentitud o morositat del subjecte, que acostuma a suposar una pressió indeguda vers aquest o un excessiu direccionisme en les sessions d'enquesta, el que pot acabar totalment amb la fiabilitat del mètode
- (f) el perill de la seducció que produeix un bon relat biogràfic, el que pot significar que l'arbre no ens deixi veure el bosc. Sovint sol passar que "una bona història" no és ni la més vàlida, ni la més representativa (suposant que com a mínim sigui fiable). A no ser que l'objectiu manifest d'una investigació sigui, pròpiament, la confecció d'una història de vida, el criteri principal per la selecció de relats biogràfics, per incloure en el material a analitzar, és que s'ajustin als criteris de validesa (és a dir, adequació als objectius temàtics de la investigació) i de representativitat (això és, que el relat correspongui al tipus de persona que exemplifica un determinat tipus social, prèviament definit)

- (g) també és perillós un excés de suspicàcia o d'actitud crítica respecte la persona informant; és a dir, pensar constantment que se'ns dóna gat per llebre. Aquesta actitud pot llançar per la borda tota la tasca realitzada o, potser, pot implicar una situació semblant a la comentada en el punt anterior (l'excessiu direccionalisme de l'enquesta)
- (h) el major dels perills en l'ús dels relats de vida és el fetitxisme del mètode biogràfic; és a dir, pensar que amb un o diversos bons relats ja tenim tota la informació i totes les evidències necessàries per passar a una bona anàlisi i arribar a conclusions vàlides sobre un determinat problema social. No es pot sobreestimar allò que el mètode en sí ens pot aportar. D'altra banda, és evident que la pròpia localització d'informants i la interacció amb ells (abans, durant i després de les entrevistes) significa una immersió en el medi social al que aquests pertanyen, amb la qual cosa en la pràctica s'està plenament submergit en una situació d'observació participant. És molt important retenir que, molt freqüentment, les informacions més crucials, les pistes més significatives per una investigació, s'obtenen en aquelles situacions de distensió posteriors a la realització d'una sessió formal d'enquesta. Aquests moments de parla informal, front un cafè són tan importants com l'enquesta en sí mateixa
- (i) una de les situacions més freqüents, entre el col·lectiu de científics i científiques socials novells o entre l'estudiantat, és saber què fer amb els centenars de planes resultants d'una entrevista biogràfica. S'ha de tenir prevista i resolta aquesta etapa de la investigació abans d'endinsar-se en la recollida de material. Existeixen diverses elaboracions possibles del material biogràfic, que depenen de les característiques del propi material, així com del tipus de problemàtica teòrica que s'hagi plantejat i també, del tipus d'univers social estudiat i
- (j) pel que respecta a la presentació dels resultats d'una investigació basada en relats biogràfics, és freqüent que qui investiga opti per incloure, totalment o parcialment, la transcripció d'unes narratives que tant li ha costat aconseguir. S'ha de ser cautelós a l'hora de decidir la forma de presentació. L'ús més freqüent de les narratives biogràfiques en la composició del text final de l'informe científic és doble: (a) la inclusió de la transcripció literal en forma d'annexes, per il·lustrar l'anàlisi prèvia i també per mostrar la fiabilitat del procediment seguit i (b) utilitzar la tècnica de cites en la composició del text de l'informe intercalant-les constantment per donar suport a les afirmacions analítiques o interpretatives de qui investiga.

En la mateixa línia dels darrers punts comentats, Goodson i Sikes (2001) en la seva guia metodològica per treballar amb històries de vida en l'àmbit de l'educació adverteixen del problema metodològic que suposa transformar un relat de vida en una història de vida.

Finalment, per no fer més extens aquest apartat, es recullen els comentaris de Moreno (2008) qui manifesta que el problema de les històries de vida és que resulten massa subjectives (a l'igual que l'observació). L'Escola de Chicago va apostar per aquesta subjectivitat però, tot i així, per la influència del pensament de l'època, les històries de vida havien de ser contrastades per històries provinents de diferents informants i obtingudes a partir de diferents fonts d'informació. Les discussions sobre la neutralitat i objectivitat de la ciència foren reeixides fins a la dècada de 1980. Posteriorment, arrel de l'epistemologia, s'ha estat reivindicant allò subjectiu com a forma de coneixement i

per això les històries de vida han guanyat terreny en l'àmbit científic. Tot i això el seu ús és discutit en el sentit de:

- (a) objectivitat, confiabilitat i validesa: Lewis deia que la confiabilitat descansava sobre la multiplicitat de narradors i narradores i les narracions; la validesa, sobre la paraula dels personatges mateixos i l'objectivitat, sobre la independència de les dades respecte qui investiga
- (b) la persona que investiga: quins prejudicis té, quin és el seu punt de vista personal sobre la temàtica... i
- (c) les històries de vida són el millor procediment per conèixer una realitat social des d'ella mateixa. El problema pot esdevenir quan la persona que investiga treballa amb històries de vida per donar resposta a un problema que ella mateixa ha plantejat, en les preguntes que fa, el seu posicionament davant les persones entrevistades... això no podria esbiaixar una història de vida?

Una vegada més apareix com a límit el problema de la validesa i fiabilitat de la informació obtinguda o l'objectivitat de la mateixa.

Amb tot es pot afirmar que una investigació duta a terme a partir de les històries de vida no està exempta de crítiques per part de certs investigadors i investigadores que es qüestionen fins a quin punt aquesta metodologia compleix els principis d'objectivitat, validesa i fiabilitat, fins quin punt els resultats són generalitzables o la selecció dels bons i les bones informants. Però, com s'ha comentat al llarg del text en diversos moments, aquests criteris obeeixen a una determinada concepció del que és ciència i el cert és que als nostres dies aquesta concepció ha estat superada per d'altres concepcions, per exemple, introduint la subjectivitat –com poden ser les històries de vida- o donant la paraula a les veus tradicionalment silenciades –col·lectiu entre el que s'acostumen a trobar les dones i especialment en aquesta recerca, les dones que investiguen a la universitat.

És per això que, sense perdre de vista les crítiques, els inconvenients, les dificultats, punts febles o límits que té aquesta metodologia s'ha optat per seguir-la en la present recerca en tant que els seus punts forts s'escauen amb la finalitat, les hipòtesis i els objectius que s'ha plantejat la investigadora així com també sembla pertinent donada la temàtica que n'és objecte d'estudi.

2.2.2 Fases de la investigació amb històries de vida

Les fases a seguir en una recerca que opta per la metodologia de les històries de vida són cinc segons determina Pujadas (1992: 59-84):

- (a) etapa inicial
- (b) fase d'enquesta
- (c) registre, transcripció i elaboració dels relats de vida
- (d) anàlisi i interpretació de les dades i
- (e) presentació i publicació dels relats biogràfics.

Per a cadascuna d'aquestes fases l'autor emet una sèrie de recomanacions que posteriorment seran recollides i ampliades per d'altres autors i autores com, per exemple, Cornejo, Mendoza i Rojas (2008).

Pel que a l'etapa inicial, Pujadas considera que independentment del que pensin altres investigadors o investigadores socials, en els estudis de caire qualitatiu, com a la resta d'estudis, cal seguir un disseny d'investigació. Durant aquesta fase s'haurien d'acomplir certs objectius: (a) elaborar un plantejament teòric del treball que expliciti clarament les hipòtesis de la investigació; (b) justificar metodològicament per què s'ha triat el mètode biogràfic; (c) delimitar amb la major precisió possible l'univers d'anàlisi i (d) explicar els criteris de selecció de les persones informants.

També en aquesta fase és important delimitar les mediacions i els processos concrets que s'analitzaran, així com tenir en compte el codi deontològic científic com, per exemple, el que es deriva de fer una entrevista biogràfica quant a la relació entre la persona que entrevista i la que és entrevistada entre d'altres. En aquest sentit és molt important negociar amb els subjectes que formen part de la mostra qüestions com la motivació per participar en l'estudi, si disposa de temps, se l'ha de tenir informat d'aspectes com la finalitat de la investigació, quin ús es farà de la seva informació, com es registrarà la informació i quin accés tindran terceres persones a la mateixa, com es garanteix el seu anonimat i la confidencialitat dels noms que citi o quines perspectives de publicació dels resultats es tenen.

Quant a la fase d'enquesta, la principal advertència consisteix en la importància a l'hora de seleccionar les persones informants per a la qual cosa es recomana que siguin persones integrades en un medi social determinat de manera que compleixin un cert perfil i puguin ser representatives; que estiguin predisposades per a ser entrevistades i a més a més, amb temps per participar en la recerca, una bona història per explicar, trobar el lloc més adient per a dur a terme les entrevistes i que gaudeixin de certa facilitat per expressar-se.

Tot i que seria possible partir de diaris i altres documents personals es pot demanar als i les informants que escriguin sobre tal qüestió, la tècnica que atorga a qui investiga un major grau de control sobre la situació i les dades és l'entrevista biogràfica que consisteix en un diàleg obert, poc pautat, on la persona que entrevista té la funció d'estimular a la persona per a que proporcioni informació clara, precisa, faci referència a altres persones... per tal d'explicar fets biogràfics. Una altra possibilitat seria dur a terme una observació participant.

La tercera fase consisteix en registrar, transcriure i elaborar els relats de vida. En aquest sentit es tractaria de gravar en suport àudio i/o vídeo la informació que proporciona la persona a la que s'entrevista. D'aquesta manera s'afavoreix el procés de transcripció posterior. En aquest punt rau un problema especialment delicat: la literalitat de les transcripcions; és a dir, cal revisar l'ortografia, la morfologia, la sintaxi, recollir les pauses, el to, permetre que la persona entrevistada modifiqui el text transcrit, etc. Això són decisions que cal prendre des de bon inici i mantenir en totes les entrevistes.

Pel que fa a l'anàlisi i interpretació de les dades, la quarta fase, es tracta d'una fase altament depenent de les característiques específiques del disseny general d'investigació i per aquest motiu a la literatura revisada no s'acostumen a donar recomanacions genèriques que es puguin aplicar a l'anàlisi i interpretació de qualsevol relat biogràfic. Pujadas (op. cit.) cita els tres tipus d'explotació analítica que es pot fer a partir dels

resultats: (a) l'elaboració d'històries de vida, (b) l'anàlisi del discurs en tractament qualitatiu i (c) l'anàlisi quantitatiu basat en registres biogràfics.

En el següent apartat s'explicarà l'anàlisi i la interpretació de la informació que s'ha seguit en la present recerca.

Finalment, la cinquena fase consisteix en presentar i publicar els relats biogràfics. Quan es presenta la història de vida cal fer un treball de construcció textual que segueixi cronològicament o temàticament un discurs basat quasi exclusivament en les sessions d'entrevista entre el subjecte i l'investigador o investigadora. L'investigador o la investigadora social és especialista en el tractament formal d'un text que ha de recollir, deconstruir i reconstruir per després presentar-lo. En cap cas s'hauria de permetre publicar una història de vida sense fer-ne cap anàlisi.

Fins aquí s'han recollit les fases de la investigació amb històries de vida així com els consells que s'han trobat a la revisió literària. Tots ells s'han tingut en consideració a l'hora de dur a terme aquesta recerca.

2.3 Obtenció i anàlisi de la informació

Per a l'obtenció d'informació s'han dut a terme entrevistes i s'han analitzat documents. Per a la seva anàlisi en el primer cas s'ha utilitzat el programa informàtic d'anàlisi de dades qualitatives ATLAS.ti i en el segon s'han elaborat graelles per a buidar la documentació. Tota aquesta informació està més detallada en els següents apartats.

2.3.1 Les entrevistes

El principal mètode usat en aquesta recerca per obtenir la informació que dona resposta als objectius plantejats són les entrevistes.

Junt a del Rincón (1998: 43) es pot afirmar que l'entrevista *“permet recollir informació sobre esdeveniments i aspectes subjectius de les persones, creences i actituds, opinions, valors o coneixements, que d'altra manera l'investigador [i la investigadora] no tindria al seu abast (...) Gràcies a l'entrevista podem descriure i interpretar aspectes de la realitat que no són directament observables: sentiments, impressions, emocions, intencions o pensaments, i també esdeveniments que van passar amb anterioritat”*.

Les entrevistes realitzades han estat: (a) individuals; (b) en profunditat, en tant que *“l'entrevista en profunditat reposa exclusivament en l'experiència vicària transmesa a l'investigador(a) a través de la conversa amb un altre agent social”* (Ruiz Olabuénaga, 1999: 166); i (c) semiestructurades (del Rincón, 1998; Bogdan i Knopp Biklen, 2003) per assegurar que es cobreixen una sèrie de tòpics que són d'interès per al tema i la finalitat de la investigació i que tenen especial relació amb els objectius, tot i que qualsevol altra informació que la persona entrevistada vulgui aportar és ben acceptada.

En el cas de la present recerca la pauta d'entrevista amb el llistat de temes a tractar va ser:

- (a) descobrir les motivacions per les quals les dones investiguen
- a. context familiar: nivell educatiu i professió de la família
 - b. motius per optar pels estudis “...”
 - c. motius d’accés al doctorat
 - d. persones de referència en el procés de presa de decisions
 - e. què vol dir ser investigadora
 - f. característiques, formació, etc. d’un(a) bon(a) investigador(a)
 - g. destacar quins aspectes de la pròpia formació, experiència viscuda... l’han ajudat més a l’hora d’investigar, i
 - h. consideració pròpia: docent, investigadora o gestora.
- (b) copsar la percepció que les professores tenen respecte la seva carrera com a investigadores: explicar la seva trajectòria professional des de que es va obtenir el títol de doctora fins a l’actualitat parant atenció a les següents variables:
- a. circumstàncies en què es pren la decisió de seguir la carrera acadèmica i investigadora: moment en què es pren la decisió, factors considerats, experiència professional prèvia, figures de referència, situació personal i familiar...
 - b. el context institucional: la unitat, el grup de recerca, el departament, els companys i les companyes, l’equip directiu...
 - c. la vida personal i familiar: estat civil, fills o filles, persones al seu càrrec...
 - d. persones, accions, elements... que han facilitat la seva carrera professional
 - e. al contrari, persones, accions, elements... que han suposat dificultats en la seva carrera
 - f. expectatives de futur professional dins i fora de la universitat i
 - g. recomanació de la seva professió als seus fills, filles o altres persones properes.
- (c) esbrinar els condicionants que les professores troben al llarg de la seva carrera investigadora per motius de gènere
- a. influència del fet de ser dona per la pròpia carrera investigadora
 - b. influència de la família en la carrera investigadora i
 - c. percepció de diferències entre la seva carrera i/o la de les seves companyes (de titulació, de doctorat, de departament...) *versus* la carrera investigadora dels seus companys.

Taula n. 34. Pauta d’entrevista.

La justificació d’aquests ítems respon a la revisió de la literatura existent respecte la temàtica en qüestió així com les inquietuds de la persona que investiga i que queden manifestades en els supòsits de partida, la finalitat i els objectius.

Malgrat que aquests temes han guiat les entrevistes, en tant que eren entrevistes semiestructurades, s’ha permès a les professores entrevistades explicar tot allò que consideressin oportú. Aquestes temàtiques, que han sorgit espontàniament per desig de cada professora en qüestió, també han estat tingudes en compte a l’hora d’analitzar els resultats.

Tot i que Bolívar, Domingo i Fernández (1998: 23) afirmaven que normalment per fer una història de vida s’ha de desenvolupar un cicle successiu d’entrevistes

(aproximadament d'entre 3 i 5), en construcció recurrent fins que la temàtica arriba a un punt de saturació, en aquesta recerca s'ha dut a terme una única entrevista amb cada professora –tot i que s'ha ofert la possibilitat de realitzar una segona entrevista a petició tant de la interessada com de la investigadora. El fet d'haver optat per les històries de vida paral·leles ofereix aquesta possibilitat per tal d'abastar una mostra més àmplia.

2.3.1.1 Desenvolupament de les entrevistes

A l'hora de dur a terme una entrevista cal parar especial atenció a diversos elements com poden ser la delimitació de la mostra que formarà part de la recerca, la forma de contactar amb aquestes persones, el desenvolupament de l'entrevista i el tancament de la mateixa.

Sense explicar els criteris de selecció de la mostra, en tant que es recollirà en l'apartat corresponent, s'explica com es va contactar amb les professores i el procediment seguit fins obtenir la versió definitiva de l'entrevista transcrita.

Un cop aplicats els criteris de selecció de la mostra en el conjunt de PDI de la UAB, a vegades en un departament o en una categoria professional es podia emplaçar una única professora. En aquest cas calia tenir molta cura a l'hora de contactar-la perquè una negativa per la seva part podia significar la pèrdua d'una informant clau. En cas que dins una categoria professional hi hagués més d'una professora, els cognoms s'ordenaven alfabèticament i es contactaven per aquest ordre.

El primer contacte era telefònic. En aquesta ocasió es presentava el projecte de tesi doctoral i es demanava la seva col·laboració tot explicant perquè ella havia estat seleccionada. La col·laboració consistia en enviar el seu CV i acceptar participar en una entrevista en la que haurien d'explicar la seva trajectòria professional. Un cop la investigadora acceptava –de fet cap professora va negar-se a participar- es concertava el dia, lloc i hora d'entrevista i s'enviava un correu electrònic tot agraint la seva participació, recordant les dades de la trobada així com sol·licitant el CV i s'adjuntava el guió de l'entrevista (taula n. 34).

En relació a l'entrevista, abans de començar la investigadora explicava el projecte de recerca (finalitat, objectius, motivació, criteris de selecció de la mostra, com es garantiria el seu anonim, etc.) i es donava resposta als dubtes i inquietuds que les entrevistades manifestaven, sovint relacionats amb la garantia del seu anonim i el de les persones citades o per què havia estat seleccionada. També es demanava permís per enregistrar en suport àudio l'entrevista.

Durant l'entrevista, a l'inici es recordaven els tèmics a tractar i es donava veu a la professora –de fet la investigadora només intervenia quan un tema estava exhaurit, per reconduir una conversa o per demanar més informació o aclariments.

Les entrevistes van tenir una durada força dispar, anant de mitja hora la més breu a més de dues hores la més llarga. La majoria, però, tenien una durada aproximada d'una hora i mitja.

Al finalitzar l'entrevista, a banda d'agrair la col·laboració, s'explicava que tota la informació seria transcrita i se li enviaria per correu electrònic de manera que pogués

modificar tot allò que considerés oportú, introduir més dades, eliminar-ne, etc. en tant que la investigadora treballaria amb les dades compreses en la darrera versió a la que ella hagués donat el vist-i-plau.

També es deia que, per part de l'entrevistadora com de l'entrevistada, es podria convocar una segona entrevista per tal d'aclarir dades, recavar més informació, etc. Això, però, no va succeir en cap entrevista. El que sí es va donar van ser algunes trucades telefòniques per aclarir dubtes i aportar informació i tres professores van enviar e-mails per afegir informació que van recordar *a posteriori* i de la que els agradaria que en quedés constància.

2.3.1.2 Anàlisi del contingut

Un cop obtinguda la versió definitiva de la transcripció de l'entrevista, el pas següent era analitzar-ne els continguts.

En realitat, l'anàlisi de les dades qualitatives constitueix un procés amb presència continuada durant tota la recerca (Delamont, 2002: 171). No es tracta, doncs, d'una fase separada i independent, sinó d'una dimensió transversal que està present després de la fase de recollida de dades però també durant la mateixa. Típicament, l'anàlisi de les dades en les recerques qualitatives comença durant el procés de recollida de les mateixes.

Com s'ha dit, les entrevistes foren gravades en àudio i transcrites. El procés de transcripció pot considerar-se una primera aproximació a les dades que prepararà les fases posteriors de reducció i anàlisi. Kvale (1996: 166) suggeria que les dades recollides en les transcripcions no són més que dades ja interpretades en tant que la transcripció d'una entrevista com a font preferent d'informació comporta la pèrdua de certa informació que es va donar en la trobada original perquè es passa d'una situació viscuda a una situació plasmada pel llenguatge escrit (Cohen, Manion i Morrison, 2000: 281).

En aquesta recerca s'ha optat per usar un *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software* –CAQDAS-; és a dir, programes informàtics que ajuden a la persona que investiga a sintetitzar, ordenar i organitzar la informació. En aquest cas s'ha optat pel programa ATLAS.Ti. La investigadora ha consultat diversos articles (com Richards i Richards, 1992 o Rodríguez, 1997) i webs (www.lboro.ac.uk/research/mmethods/research/software/caqdas_comparison.html) on es comparen diversos programes d'anàlisi qualitativa de continguts –a saber: AQUAD, HyperRESEARCH, MAXqda, NUDIST6, Nvivo2, etc.- i finalment ha optat per aquest programa per la facilitat d'accés al mateix (la UAB el té instal·lat en un servidor d'ús comú entre el personal investigador) i perquè, com mostren les persones expertes, les diferències entre programes solen ser mínimes.

En el cas concret d'ATLAS.ti, es tracta d'una eina informàtica que té com a objectiu facilitar l'anàlisi qualitativa de, principalment, grans volums de dades textuais, tot i que també permet treballar amb arxius de so, imatge i vídeo. El programa treballa a nivell textual (a través de cites i codis) però també a nivell conceptual (amb les opcions de famílies, xarxes o eines d'exploració).

Per a conèixer el funcionament del programa s'han seguit els manuals de Muhr (2004), el manual de Muñoz (2003) i la informació que apareix en la pròpia web del programa (www.atlasti.com) on hi ha accessibilitat a tutorials, fòrums de preguntes, preguntes més freqüents, etc.

En aquesta recerca bàsicament s'ha fet ús de les següents opcions: *quotation*, *code*, *family*, *querry tool* i *network*.

Pel que fa a les *quotations* o cites es tracta que la investigadora seleccioni certs fragments d'informació del text de cada entrevista que tinguin algun significat rellevant per a la recerca. Aquest nivell suposa una primera reducció de dades brutes.

A cadascuna d'aquestes *quotations* o cites se li assigna un *code*; és a dir, en un segon nivell de reducció de dades, s'assigna un codi als fragments assenyalats com a rellevants per a l'objecte d'estudi. Aquest codi pot ser un número, una paraula, una abreviatura... que faci referència a la categoria on es pensa que està inclòs.

Ambdues opcions permeten que la informació de partida –és a dir, la transcripció de les entrevistes dutes a terme– es simplifiqui tot seleccionant-la. D'aquesta manera és més fàcil treballar amb ella en tant que s'han delimitat unitats de significat.

A l'hora de codificar, la situació pot ser doble. D'una banda, hi ha qui manifesta que cal tenir delimitats els codis d'avantmà a partir del marc teòric i conceptual de la investigació, els objectius i les hipòtesis de partida que guien la recerca, els codis usats per altres estudis o els propis instruments emprats en la recerca (estratègia de codificació *top-down*). Però, d'altra banda, hi ha qui diu que el millor és ser flexible i extreure els codis arrel de la lectura de la informació (estratègia *bottom-up*).

En la present recerca, a mesura que cada entrevista era transcrita, se n'elaborava una síntesi narrativa del contingut, assenyalant-ne els tòpics abordats, identificant els temes emergents, marcant la relació amb els objectius de la recerca i amb les preguntes que conformaven el guió de l'entrevista, etc. D'acord a aquest procés d'anàlisi emergent o *bottom-up* es van definir els codis per a analitzar la informació, els quals es van anar reelaborant a mesura que es transcrivien posteriors entrevistes i anaven emergint noves temàtiques o calia establir diferències entre certs codis en funció de la informació aportada per les entrevistades.

El primer sistema de codificació elaborat es va aplicar sobre cinc entrevistes, la qual cosa va donar peu a certes reformulacions.

Per madurar el sistema de codificació es va procurar que cada categoria contemplés els criteris mínims que acostumen a considerar-se en aquest tipus d'anàlisi (Kerlinger, 1985): (a) que siguin exhaustius; és a dir, que cobreixin tot el material escrit susceptible de ser analitzat per la seva contribució als propòsits de la investigació i (b) que siguin mútuament excloents; és a dir, que cada codi constitueixi una unitat de contingut discreta i amb un significat diferenciable d'altres codis. A aquests dos principis s'hi va afegir un tercer pres de Brenner i altres (1985: 139): (c) que els codis s'adeqüessin als propòsits de la recerca; és a dir, que tinguin relació amb els objectius plantejats.

Sobre la base d'aquests criteris, el sistema de codis va ser reelaborat fins arribar a fixar els codis que s'expliquen a continuació amb les seves corresponents definicions.

En relació al primer bloc de preguntes “descobrir les motivacions per les quals les dones investiguen” els codis associats van ser:

- (a) FAM: és a dir, si algun familiar es dedica a una professió associada a la pròpia, si hi ha antecedents familiars en l'àmbit de la investigació, la carrera acadèmica, la docència, etc.
- (b) EST: motius per l'elecció de la titulació
- (c) DOC: motius per prendre la decisió de seguir estudis de doctorat
- (d) DOC1: es refereix a aquelles professores que van manifestar interès per la recerca durant els darrers anys de la titulació tot col·laborant en un grup, unitat o departament, etc.
- (e) REF1: persones de referència quant a l'elecció de la titulació
- (f) REF2: persones de referència quant a l'elecció dels estudis de doctorat
- (g) INV: què vol dir investigar, què significa ser investigadora?
- (h) CAR: quines consideren que són les característiques dels bons i les bones investigadores i
- (i) CONSI: en tant que la carrera acadèmica es compon, bàsicament, de tres funcions –docència, recerca i gestió-, es demana a les professores com es consideren a sí mateixes, investigadores? docents? gestores? diverses funcions en paral·lel?

Pel que fa al segon bloc, “copsar la percepció que les professores tenen respecte la seva carrera investigadora”, els codis van ser:

- (a) DEC: decisió de seguir la carrera investigadora
 - a. DEC1: decideix seguir aquesta carrera fruit d'una motivació inicial o vocació per la docència, per exemple, els casos en què s'afirma que des de petita volia ser professora
 - b. DEC2: en aquest cas es tracta de professores que mostren major preferència per la investigació, ja sigui perquè tenen vocació des de petites o perquè arrel de treballar a la universitat s'hi van sentir atretes i
 - c. REF3: persones que les entrevistades citen com a referents quan parlen de la seva carrera investigadora
- (b) COND: condicionants de la carrera acadèmica i investigadora
 - a. AJU: persones, accions, elements... que han ajudat a l'entrevistada en la carrera investigadora o li han afavorit
 - b. VAF: variables que han afavorit la carrera investigadora
 - c. VAFG: variables a favor respecte al gènere; és a dir, accions que la UAB està fent o podria fer per ajudar-les com a dones, mares...
 - d. VEC: variables en contra o dificultats que les entrevistades han trobat al llarg de la carrera investigadora
- (c) VPF: vida personal i familiar
 - a. VPF1: com la maternitat o cura de persones dependents... influeixen en la seva carrera acadèmica i investigadora i com es contemplan en els diversos contractes i beques

- b. VPF2: es tracta de dones que no tenen fills, filles ni persones dependents i observen com aquestes incideixen en les seves companyes
 - c. SFA: es tracta del suport que les entrevistades reben per part de les seves famílies i com aquest suport en el cas de tenir fills o filles s'acostuma a traduir en l'assumpció del rol d'avis o àvies i
 - d. VE: motius pels quals les professores de diversos punts geogràfics van anar a treballar a la UAB
- (d) REC: recomanació de seguir la carrera investigadora a persones properes, fills o filles i
- (e) EXP: expectatives de futur professional dins i fora de la universitat.

Si es contrasten els dos blocs de codis respecte el guió de l'entrevista, es veurà que el codi AJU hauria d'estar inclòs dins el primer bloc de preguntes. Tot i això a l'hora d'analitzar la informació es va decidir canviar-lo al segon bloc en tant que per afinitat conceptual hi tenia una millor cabuda.

Finalment, pel que fa al tercer apartat de preguntes "esbrinar els condicionants que les professores troben al llarg de la seva carrera professional per motius de gènere" els codis associats són:

- (a) GEN: engloba aquelles respostes en què les entrevistades expliquen com el fet de ser dona influeix –o no ho fa- en la seva carrera investigadora. Són experiències narrades en primera persona
- (b) DON: a diferència de l'anterior, s'utilitza aquest codi per recollir les respostes que fan al·lusió a les dones com a col·lectiu, per exemple, quan expliquen si hi ha moltes investigadores o poques al departament o l'àrea, els estereotips associats al gènere, el paper de les dones a la societat i la universitat, l'opinió respecte les polítiques d'acció positiva o els plans d'igualtat d'oportunitats, etc. i
- (c) COM: sota aquest codi s'inclou allò que les entrevistades expliquen quan comparen la seva trajectòria professional i/o la de les seves companyes amb la dels seus companys.

Fins aquí l'anàlisi de la informació és merament textual; és a dir, es realitzen les activitats bàsiques de segmentació del text i la seva codificació. Es podria dir que el que s'ha fet és reduir les dades, doncs s'ha partit d'un gran volum d'informació (la transcripció de les entrevistes) i d'aquestes s'han seleccionat només alguns fragments (cites) que a la vegada s'han agrupat de manera global en codis.

A partir d'aquest moment s'inicia l'anàlisi conceptual; és a dir, s'analitza el significat d'allò que s'ha dut a terme en la primera fase, la qual cosa es pot fer tot reduint de nou les dades fent una nova agrupació per *families*, establint relacions entre els components (*query tool*) o creant representacions gràfiques dels components i les seves relacions a través de les *networks*.

Una *family* permet agrupar dos elements de l'anàlisi textual: els codis i els documents. No permet agrupar cites perquè aquesta és la funció dels codis. Agrupar documents o codis en una família facilita l'anàlisi perquè, per exemple, agrupa les cites que fan

referència als codis seleccionats de manera que en una única família apareix tota la informació relacionada amb un determinat codi.

Es van crear tres famílies de documents, una per a cada objectiu de la recerca. La primera família, anomenada MOTINV, es correspon a les motivacions que duen a les professores a investigar. La segona família, PERINV, versa sobre la percepció que les professores tenen respecte la seva carrera com a investigadores i, finalment, la tercera família, BARGEN, es refereix a les barreres que les professores troben a l'hora d'investigar per motius de gènere.

Dins cadascuna d'aquestes famílies es van crear tres famílies més que engloben certs codis. Una d'aquestes famílies de codis és AREAC, que significa àrea de coneixement. Una altra família és CATPROF, que té relació amb la categoria professional i la darrera és el DEPT, o departament on treballa la professora.

Per tant, l'anàlisi dels resultats va partir de l'objectiu a què es feia referència i per a cada objectiu es va analitzar allò que les entrevistades van manifestar segons àrea de coneixement, categoria professional i departament.

D'altra banda, també es van establir certes famílies de codis. Així, quan s'explicava què significava cada codi, en el segon objectiu quedaven inclosos en un codi genèric altres codis més específics estretament vinculats per temàtica al primer. Es tracta d'una família de codis. Per exemple es troba a DEC, COND i VPR. En tant que ja s'ha explicat anteriorment, no es tornarà a repetir la informació.

A més a més, s'ha utilitzat la *query tool* per aplicar operadors booleans. Per exemple, a l'hora d'establir diferències en les respostes entre les professores entrevistades que tenen fills o filles i les professores que no en tenen –usant l'operador A not B-, etc.

Pel que fa a *networks*, es tracta d'una representació gràfica que facilita el treball conceptual en tant que permet representar gràficament les relacions creades entre els diferents components que s'estan treballant i també és un espai per a poder crear noves relacions entre components o crear nous components. La *network* és un espai per representar el treball realitzat i a més a més un espai per desenvolupar i refinar el treball. En aquest cas, es va aplicar una *network* per a cada objectiu on es plasmava la relació entre els codis (veure figures 7, 8 i 9).

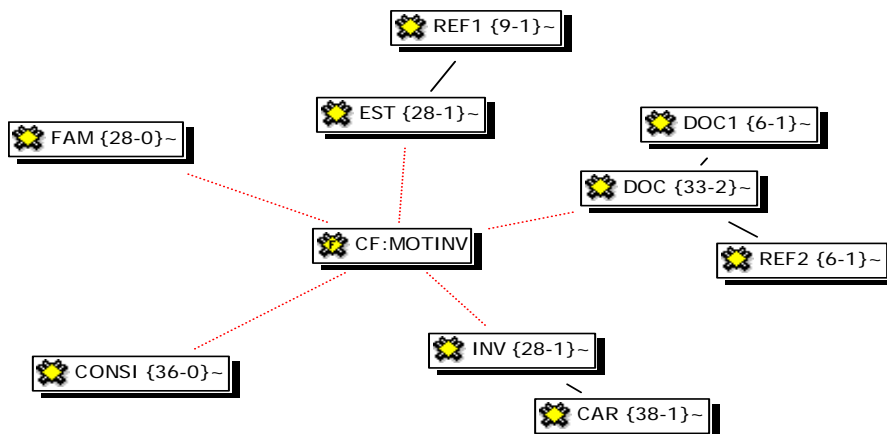


Figura n. 7. Codis associats al primer objectiu.

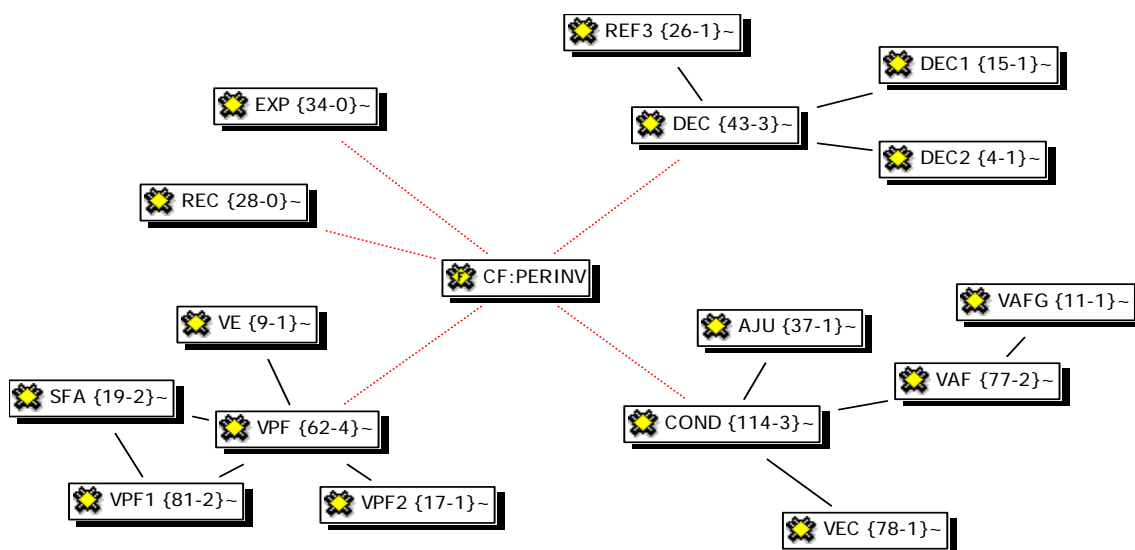


Figura n. 8. Codis associats al segon objectiu.

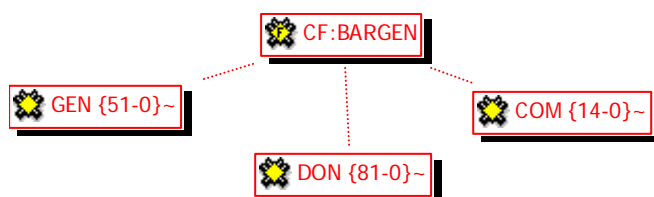


Figura n. 9. Codis associats al tercer objectiu.

2.3.2 L'anàlisi de documents

del Rincón i altres (1995) defineixen l'anàlisi documental com una estratègia per a recollir informació i l'entenen com una “*activitat sistemàtica i planificada que consisteix a examinar documents escrits. Pretén obtenir informació útil i necessària per donar resposta als objectius identificats en el plantejament de la recerca, com confirmar una hipòtesi, categoritzar un conjunt d'esdeveniments, reconstruir esdeveniments, contrastar i validar informació, etc.*” (op. cit.: 341).

Dins les possibles fonts documentals escrites que una persona que investiga pot consultar, els autors distingeixen entre fonts documentals primàries o secundàries, documents oficials o personals i, finalment, entre material intern o extern.

En aquesta recerca s'han analitzat dos tipus de documents: els currículum vitae de les professores entrevistades i les fitxes de departament dels departaments on aquestes estan adscrites. En el cas de les fitxes de departament, es tracta de documents secundaris (és un informe elaborat per algú extern), oficials i interns, en tant que són consultables però per a una audiència limitada perquè només estan disponibles dins la Intranet docent de la UAB.

Respecte els currículum vitae es tractaria de documents primaris, oficials i d'ús extern, en tant que és la pròpia professora qui l'ha elaborat (document primari) per a donar a conèixer a altres persones (document oficial d'ús extern) la seva trajectòria professional en l'àmbit universitari com a professora, investigadora i gestora i tots els mèrits que ha aconseguit en les tres àrees citades.

Aquests documents han estat analitzats amb la finalitat d'aprofundir i contextualitzar allò que les entrevistades van manifestar en les entrevistes.

2.3.2.1 Les Fitxes de Departament

La Fitxa de Departament “és un document on es presenta una sèrie d'indicadors definits com a rellevants o estratègics pels òrgans de govern de la universitat. En aquest sentit tenim indicadors dels àmbits de docència, de recerca, de transferència de tecnologia i de recursos humans. La Fitxa inclou la dedicació docent de referència dels departaments que pretén establir la dedicació a la docència d'un departament de manera objectiva mitjançant uns indicadors de rendiment, segons la dedicació del departament a la recerca i també a altres activitats acadèmiques (transferència de tecnologia, de coneixements, qualitat i esforç docent especialment significatiu)” (UAB, 2008).

En aquesta recerca es van tenir en consideració les fitxes de departament en tant que aporten informació respecte el context on la investigadora treballa.

La informació analitzada va ser processada per la UAB amb data de febrer 2008 a partir de les dades introduïdes al sistema SAMAS, el mateix que la investigadora havia tingut en compte per elaborar la població de la UAB i poder extreure la mostra d'estudi. Cal posar de manifest que el text està redactat únicament usant la persona masculina, podent-se afirmar, per tant, que no compleix la normativa de la UAB d'ús del llenguatge neutre de gènere.

Els indicadors que contempla cadascuna de les fitxes de departament són els següents:

- (a) pla docent
 - a. encàrrec docent i docència complementària
 - b. hores globals de docència i dedicació
- (b) esforç docent
 - a. crèdits matriculats per primera vegada
 - b. crèdits impartits de teoria
- (c) recerca
 - a. trams vius de recerca (01.01.02-31.12.07)
 - b. projectes de recerca competitius (2004-2006)
- (d) transferència de tecnologia
 - a. convenis i prestació de serveis (2004-2006)
- (e) transferència de coneixements
 - a. màsters propis, diplomatures de postgrau i cursos de formació continuada (2004-2006)
- (f) doctorat de qualitat
 - a. nombre de programes amb menció de qualitat

- (g) personal acadèmic
 - a. places pressupostades equivalents a temps complert (personal funcionari i contractat)
 - b. capacitat docent anual del professorat (places pressupostades, d'emèrits, provisionals, amb càrrec a vacants o substituïts, pressupostades vacants, provisionals vacants, amb reducció per càrrec, absències, sabàtics o permisos i capacitat docent del professorat)
 - c. capacitat docent anual dels investigadors (personal investigador: ICREA, Beatriu de Pinós i Juan de la Cierva; altres investigadors en formació: becaris, becaris UAB, Generalitat, Formació Personal Universitari, Formació Personal Investigador)
 - d. ràtio tesis/professorat permanent
 - e. nombre i tipus de càrrec per direcció i
 - f. intervals d'edat del professorat permanent del proper quinquenni (curs actual 2007-2008).

Aquests indicadors són els que té en consideració la UAB per a elaborar l'esmentat document, per tant, la investigadora va analitzar una informació ja disponible seguint els criteris en què el document estava estructurat. Veure el buidat de la informació a l'annex n. 4.

2.3.2.2 Els Curriculum Vitae

L'anàlisi del currículum vitae permet obtenir informació de la trajectòria professional de les professores més enllà del que van explicar durant l'entrevista i aprofundir en la mateixa, per exemple, permet obtenir la data exacta de les publicacions, el nombre de recerques dutes a terme, etc.

Els criteris que s'han tingut en compte per a analitzar els currículum vitae són:

- (a) dades personals
 - a. any de naixement
 - b. estat civil
 - c. fills(es)
 - d. experiència professional prèvia a la universitària
 - e. categoria professional
 - f. percentatge de professorat femení en el departament
 - g. àrea de coneixement
- (b) formació acadèmica
 - a. titulació universitària
 - b. segona titulació
 - c. postgraus i màsters
 - d. doctorat
 - e. beques i col·laboracions predoctorals
 - f. beques i col·laboracions postdoctorals
 - g. premis extraordinaris i mencions
- (c) carrera professional a la universitat
 - a. places ocupades i durada de les mateixes
- (d) acreditacions i habilitacions obtingudes

- a. tipus d'acreditació/habilitació i data d'obtenció
- (e) docència
 - a. any d'inici
 - b. direcció acadèmica de treballs
 - c. cursos de formació docent
 - d. projectes d'innovació i millora de la qualitat docent
 - e. avaluació per part dels estudiants
 - f. trams de docència
 - g. altres mèrits docents
- (f) recerca
 - a. any d'inici
 - b. nombre d'investigacions realitzades
 - c. direcció de projectes finançats per la pròpia universitat (i nombre de participants)
 - d. participació de projectes finançats per la pròpia universitat (i nombre de participants)
 - e. direcció de projectes finançats externament (i nombre de participants)
 - f. participació en projectes finançats externament (i nombre de participants)
 - g. estades de recerca
 - h. direcció de tesis
 - i. trams de recerca
 - j. altres mèrits de recerca
- (g) producció acadèmic-científica i
 - a. any d'inici de les publicacions
 - b. nombre d'articles publicats
 - c. nombre d'articles indexats o avaluats per *referees*
 - d. signatura: en equip, sola, canvi d'ordre...
 - e. capítols de llibre
 - f. llibres
 - g. comunicacions a congressos
 - h. patents o models d'utilitat
 - i. períodes de no publicació
 - j. altres
- (h) gestió universitària
 - a. càrrec, any i categoria professional del moment en què es tenia el càrrec

El llistat d'ítems d'anàlisi parteix dels criteris d'acreditació del professorat universitari que contemplen l'AQU i l'ANECA així com de les comunicacions, els debats i conclusions del 1r Congrés Internacional "Biaix de gènere i desigualtats en l'avaluació de la qualitat acadèmica" celebrat a la UAB el 2007 (Izquierdo, 2008).

Amb tot, es va construir una graella i es va completar amb la informació extreta de cadascun dels CVs. Aquest procés, però, no va estar exempt de dificultats en tant que cada professora va aportar un model de currículum vitae diferent: el de l'AQU, el de l'ANECA, el que es va presentar per obtenir una R+D+i, un de personal, etc. i això va comportar que la informació recollida posés més èmfasi en certes parts del currículum

que en altres, estigués delimitat als darrers cinc anys, etc. tal com es veurà quan al capítol de resultats.

2.3.3 L'obtenció d'informació en relació als objectius

Finalment es presenta una taula (n. 35) que recull la relació existent entre els objectius de la recerca i els indicadors que s'han tingut en compte a l'hora d'elaborar cadascun dels instruments per a obtenir informació (entrevistes, fitxes de departament i currículum vitae). La finalitat d'aquesta taula és justificar el per què de cada indicador, tot demostrant la coherència existent entre la informació obtinguda i com aquesta conduirà a l'assoliment dels objectius fixats. Cal posar de manifest, però, que la major part de la informació prové de les entrevistes realitzades i s'ha tingut en compte l'anàlisi de documents per contextualitzar i aprofundir la informació.

Objectius	Instruments		
	Entrevistes	Fitxes de departament	Curriculum vitae
(1) Descobrir les motivacions per les quals les dones investiguen	(a) context familiar	(g) personal acadèmic	(a) dades personals
	(b) estudis cursats		(b) formació acadèmica
	(c) doctorat	(f) doctorat de qualitat	(b) formació acadèmica (f) recerca
	(d) referents en presa decisions		(a) dades personals (b) formació acadèmica (c) carrera professional a la universitat (f) recerca (g) producció acadèmico-científica
	(e) què és investigar		
	(f) característiques bon(a) investigador(a)	(c) recerca	(b) formació acadèmica (c) carrera professional a la universitat (d) acreditacions i habilitacions obtingudes (f) recerca (g) producció acadèmico-científica
	(g) què ajuda a investigar	(c) recerca (f) doctorat de qualitat (g) personal acadèmic	(b) formació acadèmica (d) acreditacions i habilitacions obtingudes (f) recerca (g) producció acadèmico-científica
	(h) consideració pròpia (docent, investigadora, gestora...)	(a) pla docent (b) esforç docent (c) recerca (d) transferència de tecnologia (e) transferència de coneixement (g) personal acadèmic	(b) formació acadèmica (c) carrera professional a la universitat (d) acreditacions i habilitacions obtingudes (e) docència (f) recerca (g) producció acadèmico-científica (h) gestió

(2) Copsar la percepció que les acadèmiques tenen respecte la carrera investigadora	(a) decisió fer carrera investigadora	(a) pla docent (c) recerca (d) transferència de tecnologia (f) doctorat de qualitat (g) personal acadèmic	(a) dades personals (b) formació acadèmica (c) carrera professional a la universitat (d) acreditacions i habilitacions obtingudes (e) doctorat de qualitat (f) recerca (g) producció acadèmicocientífica
	(b) context institucional	(c) pla docent (b) esforç docent (c) recerca (d) transferència de tecnologia (e) transferència de coneixement (f) doctorat de qualitat (g) personal acadèmic	(b) formació acadèmica (c) carrera professional a la universitat (d) acreditacions i habilitacions obtingudes (e) docència (f) recerca (g) producció acadèmicocientífica (h) gestió
	(c) vida personal i familiar	(c) pla docent (b) esforç docent (c) recerca (d) transferència de tecnologia (e) transferència de coneixement (f) doctorat de qualitat (g) personal acadèmic	(c) dades personals (b) formació acadèmica (c) carrera professional a la universitat (d) acreditacions i habilitacions obtingudes (e) docència (f) recerca (g) producció acadèmicocientífica (h) gestió
	(d) variables a favor carrera investigadora	(c) recerca (d) transferència de tecnologia (f) doctorat de qualitat (g) personal acadèmic	(c) dades personals (b) formació acadèmica (c) carrera professional a la universitat (d) acreditacions i habilitacions obtingudes (f) recerca (g) producció acadèmicocientífica
	(e) variables en contra carrera investigadora	(c) pla docent (b) esforç docent (e) transferència de coneixement (g) personal acadèmic	(c) dades personals (b) formació acadèmica (e) docència (h) gestió
	(f) expectatives futur professional	(c) recerca (d) transferència de tecnologia (g) personal acadèmic	(c) dades personals (b) formació acadèmica (c) carrera professional a la universitat (d) acreditacions i habilitacions obtingudes (e) docència (f) recerca (g) producció acadèmicocientífica (h) gestió
	(g) recomanació carrera investigadora	(g) personal acadèmic	

(3) Esbrinar els condicionants que les acadèmiques troben al llarg de la seva carrera professional per motius de gènere	(c) influència ser dona	(c) pla docent (b) esforç docent (c) recerca	(c) dades personals (b) formació acadèmica (c) carrera professional a la universitat
	(b) influència atenció persones dependents	(d) transferència de tecnologia (e) transferència de coneixement	(d) acreditacions i habilitacions obtingudes (e) docència
	(c) percepció diferències carrera companys-companyes	(f) doctorat de qualitat (g) personal acadèmic	(f) recerca (g) producció acadèmic-científica (h) gestió

Taula n. 35. L'obtenció d'informació en relació als objectius.

2.4 Població i mostra

La població de la present recerca estava formada per totes les professores del Campus de la UAB durant el curs acadèmic 2007-2008 tenint en compte la informació institucional que apareixia a l'aplicatiu SAMAS a data setembre de 2007 (consultar annex n. 3).

Per a seleccionar la mostra d'estudi d'entre el total de la població, es van establir un seguit de criteris d'acord a la finalitat i objectius de la recerca. Seguint a Pujades (1992), s'entén que la mostra és més representativa en la mesura que no és una simple acumulació de narratives sinó que hi ha un seguit de criteris per a la selecció dels subjectes informants.

En aquesta recerca la mostra fou seleccionada intencionadament segons els següents criteris:

- (a) àrea de coneixement a la que pertany el departament en el que està inscrita la professora. En aquest cas, la UAB distingia a la seva plana web 4 àrees de coneixement: Ciències Experimentals i Tecnològiques, Ciències Humanes, Ciències de la Salut i Ciències Socials
- (b) categoria professional: en aquesta recerca només s'han tingut en compte les professores que ocupen places dins la carrera acadèmica i investigadora per a les quals és condició *sine qua non* ser doctora. S'entén que l'etapa abans del doctorat és una etapa de formació investigadora i que les professores que ocupen places per a les quals no és necessari ser doctora estan més dedicades a la docència –la qual cosa s'apartaria de l'objecte d'estudi. Les figures professionals que s'han tingut en compte són: (a) segons la LOU, la LOMLOU i la LLUC: lectora, agregada i catedràtica contractada; (b) segons la LRU: titular d'escola universitària, titular d'universitat, catedràtica d'escola universitària i catedràtica d'universitat, i (c) quant a personal investigador: Juan de la Cierva, Beatriu de Pinós, Ramon y Cajal i ICREA i
- (c) percentatge de professores dins cada departament: en funció de les àrees i les categories professionals, es va escollir el departament de cada àrea que tenia major i menor percentatge de professores en el seu total i dins d'ell es va extreure una professora de cadascuna de les categories professionals anteriorment citades.

Finalment, de les 1.748 professores que treballaven a la UAB el curs 2007-2008, un cop aplicats els criteris anteriorment citats, va resultar una mostra de 27 investigadores distribuïdes de la següent manera (taula n. 36):

Ciències Experimentals i Tecnològiques (CCET)		Ciències Humanes (CCHH)		Ciències de la Salut (CCSA)		Ciències Socials (CCSS)	
Dept. + professores	Dept. - professores	Dept. + professores	Dept. - professores	Dept. + professores	Dept. - professores	Dept. + professores	Dept. - professores
<i>Lectora</i>	Titular	Lectora	<i>Juan de la Cierva</i>	<i>Juan de la Cierva</i>	Titular	<i>Ramón y Cajal</i>	<i>Juan de la Cierva</i>
<i>Agregada</i>		Titular	Lectora	Lectora		Lectora	Lectora
Titular			Titular	Agregada		Agregada	Titular
<i>Catedràtica d'universitat</i>			<i>Catedràtica d'escola universitària</i>	Titular		Titular	Catedràtica d'escola universitària
				<i>Catedràtica d'universitat</i>		<i>Catedràtica d'escola universitària</i>	Catedràtica d'universitat

Taula n. 36. Mostra d'estudi pel que fa a entrevistes, CV i fitxes de departament.

D'altra banda, a les professores entrevistades se'ls demanava el seu CV. Tot i haver-lo demanat en el moment de concertar l'entrevista amb la justificació de poder preparar-la, algunes d'elles el van lliurar durant el transcurs de la mateixa o posteriorment i algunes van considerar pertinent no lliurar-lo per diversos motius –essent el més comú no tenir-lo actualitzat. Amb tot, el treball amb CV ha quedat reduït a 21 casos assenyalats en cursiva a la taula anterior.

Finalment, en el document de la UAB *Quadres de Comandament del Departament. Curs 2007-2008* es va cercar la fitxa de departament corresponent als 8 departaments que conformen la mostra, essent trobades només 6 –es corresponen als departaments ombrejats en la taula anterior.

A l'hora de redactar els resultats, s'han inserit en el text cites textuais de les professores entrevistades. L'anonimat de la professora resta garantit sota un codi que segueix la següent estructura:

- (a) àrea de coneixement
- (b) departament i
- (c) categoria professional.

Pel que fa a l'àrea de coneixement, els codis usats van ser:

- CCET: Ciències Experimentals i Tecnològiques
- CCHH: Ciències Humanes
- CCSA: Ciències de la Salut i
- CCSS: Ciències Socials.

Quant als departaments, els codis usats foren –segons ordre alfabètic:

- CAA: Ciència Animal i dels Aliments
- CIR: Cirurgia
- DLC: Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials
- EDE: Economia de l'Empresa
- FFR: Filologia Francesa i Romànica
- GiM: Genètica i Microbiologia
- HMC: Història Moderna i Contemporània i
- TES: Telecomunicació i Enginyeria de Sistemes.

Respecte les categories professionals es van tenir en compte les següents figures –també ordenades per ordre alfabètic-:

- Agr: Agregada
- Cat: Catedràtica d'universitat
- Ceu: Catedràtica d'escola universitària
- JdC: Juan de la Cierva
- Lec: Lectora
- RyC: Ramón y Cajal i
- Tit: Titular.

Per exemple, una referència podria seguir la següent estructura:

[CCET_GiM_Agr]

la qual cosa voldria dir que la cita es correspon a una professora agregada, pertanyent al departament de Genètica i Microbiologia dins l'àrea de Ciències Experimentals i Tecnològiques.

RESULTATS

A continuació es presenten els resultats obtinguts fruit d'entrevistar professores i investigadores de la UAB així com de l'anàlisi dels seus respectius Curriculum Vitae i les Fitxes dels Departaments a què estan adscrites com a via per complementar i contextualitzar la informació obtinguda a les entrevistes.

1 Les entrevistes

Les entrevistes tenen com a finalitat l'anàlisi dels condicionants de la carrera de les professores universitàries com a investigadores. La presentació dels resultats dona resposta a les següents preguntes:

- (a) Quines motivacions porten a les dones a investigar?
- (b) Quina percepció tenen les acadèmiques respecte la seva carrera investigadora?
- (c) Quines barreres, dificultats... troben les acadèmiques al llarg de la seva carrera investigadora per motius de gènere?

Dites preguntes es corresponen amb els objectius de la recerca i tenen associats un conjunt de codis que es desprenen de la pauta d'entrevista (taula n. 34) així com de la lectura de les entrevistes un cop transcrites, tal com s'ha explicat a l'apartat corresponent en el capítol de metodologia. A l'annex n. 5 es troba la transcripció de les entrevistes realitzades.

1.1 Quines motivacions porten a les dones a investigar?

Dins el guió d'entrevista es van incloure vuit tòpics en relació al tema de la motivació de les professores vers la investigació. Aquests tòpics són els següents:

- (a) Context familiar: nivell educatiu i professió de la família
- (b) Motius per optar per determinats estudis
- (c) Motius d'accés al doctorat
- (d) Persones de referència en el procés de presa de decisions
- (e) Què vol dir ser investigador(a)
- (f) Característiques, formació, etc. d'un(a) bon(a) investigador(a)
- (g) Destacar quins aspectes de la pròpia formació, experiència viscuda... l'han ajudat més a l'hora d'investigar i
- (h) Consideració pròpia: docent, investigadora i/o gestora.

Arrel de l'anàlisi del contingut de les entrevistes, es va decidir processar el tòpic (g) dins l'objectiu segon enlloc de fer-ho en aquest objectiu com s'havia previst a l'inici. També és a partir de les respostes que es van elaborar els següents codis per tal d'analitzar la informació obtinguda:

- (a) FAM: és a dir, si algun familiar es dedica a una professió associada a la pròpia, si hi ha antecedents familiars respecte la investigació, la carrera acadèmica, la docència, etc.
- (b) EST: motius per a l'elecció d'una determinada titulació
- (c) DOC: motius per a la decisió de seguir estudis de doctorat
- (d) DOC1: es refereix a aquelles professores que van manifestar interès per la recerca durant els darrers anys de la titulació tot col·laborant amb un grup, unitat o departament, etc.
- (e) REF1 i REF2: persones de referència quant a l'elecció de la titulació o els estudis de doctorat, respectivament
- (f) INV: què vol dir investigar, què significa ser investigador(a)
- (g) CAR: quines consideren que són les característiques dels bons i les bones investigadores i
- (h) CONSI: en tant que la carrera acadèmica es compon de diverses funcions – docència, recerca, gestió, transferència de coneixement, etc.-, es demana a les professores com es consideren a sí mateixes, investigadores? docents? gestores? diverses funcions en paral·lel?

1.1.1 La família

Parlen de la professió de les seves famílies 23 de les 27 professores entrevistades, comentant en molts dels casos que elles han estat les primeres en obtenir un títol universitari, el grau de doctora, en dedicar-se a una àrea de coneixement concreta o en seguir la carrera acadèmica i/o investigadora. D'altres comenten que a casa hi havia tradició docent –tant en educació primària com secundària i superior- i algunes manifesten haver tingut influència de la família a l'hora d'estudiar o d'escollir la titulació.

La majoria de les professores entrevistades poden ser considerades com a pioneres en la família en el sentit que han estat la primera persona en cursar estudis d'educació superior i/o de doctorat, la primera que ha optat per certes àrees de coneixement o la primera en dedicar-se a la carrera acadèmica.

Pel que fa a ser la primera persona de la família que accedeix a educació superior diuen: *“de fet a la meua família ningú, ni les meves germanes ni els meus cosins més propers... tenia carrera. Vaig ser la primera de la família que va estudiar”* [CCET_GiM_Agr], *“nadie de mi familia tiene estudios universitarios”* [CCET_TES_Tit], *“tradició familiar d'estudis a casa no hi ha... vaig ser la primera d'entrar a la universitat”* [CCHH_HMC_Lec] o que obté el grau de doctora: *“de hecho era la primera de todos mis primos que hacía un doctorado. A mi madre cuando le preguntaban mis tías era “¿pero se puede saber qué está haciendo que se ha ido a Madrid?”. O sea, nadie, ni en Ciencias de la Salud ni en hacer un doctorado”* [CCSA_CAA_JdC] i *“no hi ha antecedents familiars ni de doctorat ni (...)”* [CCSS_EDE_Cat].

En certes ocasions, les entrevistades han estat les primeres en accedir a certes àrees de coneixement: *“antecedents a la família no en tenia cap”* [CCET_GiM_Cat], *“a la família no hi ha ningú que es dediqui a això. Ma mare treballa a un hospital com a infermera però no té res a veure perquè no està directament involucrada en tot això. La resta de la família, pare, germans... són del món tèxtil”* [CCET_GiM_Lec], *“no había nadie en la familia”* [CCET_GiM_Tit], *“no hi ha ningú a la meua família que hagués*

estudiat abans Història” [CCHH_HMC_Ceu], “no és una motivació que pugui venir de la família, perquè no hi ha ningú que s’hi dediqui (...) més aviat la meva família prové del món de la producció, del món empresarial. Són comerciants. En aquest sentit no és que hagi tingut molta comprensió, són més molt i molt diferents i allunyats” [CCHH_HMC_Lec], “en casa no había nadie que se dedicara a la Veterinaria o la Medicina y pensando en la familia extensa tampoco” [CCSA_CAA_Agr], “mi padre es ingeniero técnico, mi hermano es ingeniero industrial y mi hermana es más pequeña pero era de letras. Nadie, nadie de la familia” [CCSA_CAA_JdC], “la meva família... ningú es va dedicar a les lletres, més aviat eren gent de ciències” [CCSS_DLC_Ceu], “el meu pare em deia que per què estudiava això... ningú!” [CCSS_DLC_Lec] i “si veníamos del ramo de la Economía y Contabilidad” [CCSS_EDE_Lec].

Hi ha professors que són la primera de la família que ha optat per seguir la carrera acadèmica com a professió: “sóc la primera professora universitària” [CCHH_HMC_Lec], “mai han estat professors d’universitat ni investigadors” [CCSS_DLC_RyC] i “no hi ha antecedents familiars ni de doctorat ni de carrera acadèmica a la universitat. Per tant, podríem dir que a la família obro camí” [CCSS_EDE_Cat].

Quant a la família, el pare o la mare d’algunes entrevistades s’ha dedicat a la docència, majoritàriament no universitària. Són poques les referències de les entrevistades respecte continuar amb l’àrea de coneixement de la família o deixar que la família prengui part en la seva decisió. En altres ocasions les entrevistades fan referència a l’estímul vers l’estudi per part de la família.

Les que diuen que algun membre de la família s’ha dedicat a la docència, normalment fan referència al pare o la mare. Al respecte diuen: “la meva mare és professora” [CCSS_DLC_RyC], “el meu pare és mestre de primària i és la relació més... la persona que tinc més a prop que es dedica a donar classe, a l’educació” [CCSS_EDE_JdC] i “mi madre es profesora de inglés muchos años en instituto, en colegio privado y en instituto. Mi hermana mayor es profesora titular en la universidad de Filología Inglesa. La segunda no aunque le encantaría, pero está en la empresa privada, y yo” [CCSS_EDE_Lec] i en dos casos es fa referència a un pare catedràtic d’universitat: “el meu pare, ara ja està jubilat, evidentment, el meu pare era catedràtic d’arquitectura i a casa meva sempre es parlava de la universitat, recordo quan anava a Madrid a fer oposicions, la càtedra... tot això ho recordo de petita” [CCSS_DLC_Tit] i “el meu pare era professor d’universitat, per tant, en certa manera hi ha una... però no més enllà. No hi ha una saga. El meu pare va estudiar Químiques en el seu moment i bé, va començar a la Central, va ser catedràtic a Astúries, després va tornar a l’Autònoma... era el moment de les càtedres estatals que havies d’anar a fer l’examen a Madrid i et destinaven a un lloc o altre... Vulguis que no és una cosa que ha estat present a la meva vida perquè sempre he sentit a parlar de càtedres, d’històries d’universitats... a casa, des de petita i en un moment en què era molt difícil” [CCSS_EDE_Ceu].

Són poques les entrevistades que han seguit els mateixos estudis que els seus familiars. Al respecte es pot citar un cas que deia “l’àmbit d’estudi tant per la professió del pare com per una germana més gran que tenia, aquest àmbit està molt present a casa. La meva elecció quan vaig acabar... és allò... sabia que metge no seria, filòleg tampoc... estava bastant centrat” [CCSS_EDE_Cat] o “en mi familia pero bueno, no la generación anterior a la mía sino anterior, sí que hay, tanto veterinarios como

ingenieros agrónomos. Entonces decido estudiar ingeniero agrónomo un poco por influencia familiar” [CCSA_CAA_Tit].

En canvi, hi ha més casos en què està present la influència de la família a l'hora de prendre la decisió de quina titulació cursar: *“el meu pare sabia francès, l’havia estudiat d’una manera autodidàctica, molta música francesa a casa i era com una passió de sempre” [CCHH_FFR_Lec], “el meu pare em va transmetre el gust per la lectura, bàsicament, i el gust per la llengua francesa, les dues coses” [CCHH_FFR_Tit], “a casa sí que hi havia... no discussió, però debat polític sí. Un interès per la política i també per la història. Això també ha ajudat a que jo també pugés d’aquesta manera” [CCHH_HMC_JdC], “sempre hi ha hagut interès per la història a casa” [CCHH_HMC_Lec] o “a casa no hi havia cap veterinari però teníem un escorxador i una fàbrica d’embotits. Pare i avi. Havia vist que criaven porcs i tal. Potser una mica influenciada pel meu pare que em deia mira, quan anava a l’escorxador a baix a buscar mostres i coses i la senyora que venia era veterinària i el meu pare la coneixia i me l’havia presentat, podries fer com aquesta senyora i ser veterinària” [CCSA_CAA_Cat].*

Finalment, algunes entrevistades expliquen com la família les va estimular a estudiar una titulació universitària o els va potenciar l’esperit científic: *“recuerdo perfectamente la época de las preguntas “por qué? por qué? por qué?” y en eso mi abuelo, el padre de mi padre, creo que disfrutaba mucho conmigo y siempre me daba respuestas... Mis preguntas siempre eran relacionadas con el medio exterior: la naturaleza... y yo creo que en el fondo, el espíritu científico me lo incentivó mi abuelo” [CCSA_CAA_Agr], “vinc d’una família de classe mitja. El pare era professional, la mare sense treballar, però que sempre ens havia inculcat heu d’estudiar. Va ser una gran influència dels pares, no discriminació entre home i dona perquè tinc un germà que és veterinari, jo sóc metge, la següent és mestra, l’altre advocat... tots ens van dir que nosaltres, l’únic que podeu fer per vosaltres mateixos és desenvolupar la ment i estudiar a la facultat del que sigui i agafar un títol universitari. Avui en dia això ha canviat una mica però sent d’una generació molt temprana... perquè vaig néixer a l’any quaranta-quatre i que els pares tinguessin tant de seny de dir-nos que si vols estudiar pots... Tingues en compte que era un esforç per ells perquè sent vuit de família, no era normal en aquell temps. Les meves amigues estudiar, els homes sí, fora de Mallorca... i les dones casar-se” [CCSA_CIR_Tit] i en aquest mateix sentit una altra comentava *“la família... a casa meva el meu pare, ara ja està jubilat, evidentment, el meu pare era catedràtic d’arquitectura i a casa meva sempre es parlava de la universitat (...) jo sóc la germana gran i va quedar... bé, era bastant obvi que tothom faria carrera universitària, no es va ni plantejar entre tots els germans, que som cinc. Després, la meva mare quan la meva germana petita ja estava fent Biologia, ella, la meva mare, que no havia estudiat lògicament per l’època i tot això, clar a casa seva li van dir que no perquè era la petita i era nena i no li va tocar i després va estudiar Filologia Catalana i es va dedicar a l’educació d’adults fins que es va jubilar” [CCSS_DLC_Tit].**

Es pot afirmar que la majoria de les investigadores han estat pioneres a les seves famílies en tant que han estat la primera persona en obtenir un títol universitari o el títol de doctora, en dedicar-se professionalment a una certa àrea de coneixement o seguir la carrera acadèmica i investigadora. De fet, només dues entrevistades provenen d’una família on el pare (en cap cas la mare) forma part del PDI.

La majoria de professores sembla decidir la seva titulació acadèmica sense seguir una tradició familiar o sense sentir-se influenciades per la família, destacant les aportacions en mode d'agraïment d'algunes de les entrevistades vers aquesta pel fet de potenciar el seu esperit científic, no fer distincions entre fills i filles a l'hora de motivar-los vers l'estudi, etc.

Si s'analitzen les respostes de les entrevistades segons àrea de coneixement, departament o categoria professional es pot afirmar que les professores dels departaments de Genètica i Microbiologia, Història Moderna i Contemporània, Ciència Animal i dels Aliments i Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials són les que manifesten en major mesura ser les primeres en dedicar-se a aquesta àrea de coneixement, mentre que les professores d'Història Moderna i Contemporània i de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials són les que afirmen ser la primera en seguir la carrera investigadora.

És a l'àrea de Ciències Socials on les professores manifesten que el seu pare es dedica a la professió docent –sovint no universitària. A Ciències Humanes és on més es parla de la influència de la família quant a la decisió de la titulació a estudiar.

1.1.2 L'elecció de la titulació

En aquesta ocasió 25 de les entrevistades expliquen els motius que les van dur a cursar una titulació determinada. Al respecte mencionen la vocació o l'interès des de petites vers la disciplina escollida; l'assessorament o consell d'una tercera persona –que pot ser algú de la família, de l'escola o institut, etc.; els dubtes que van tenir a l'hora d'escollir o haver-ho fet a última hora.

Les referències a la vocació o al tenir interès des de petites són nombroses:

“ho vaig fer perquè al batxillerat, el que abans era BUP i COU i ja des de petita m'agradaven les Ciències Naturals. Una mica quan ets adolescent, tens setze-dissset anys, no saps què escollir i vaig pensar “escolliré el que m'agradi, faré Biologia”. Tampoc és que ho tingués tan clar, però treia bones notes en tot i això era potser el que més m'agradava” [CCET_GiM_Agr]

“sempre m'ha agradat tot el relatiu amb la natura (...) vaig escollir la titulació de Biologia. A l'Institut a BUP ja vaig fer la branca de Ciències Experimentals. Ja veia clar que volia fer Biologia. Tothom em deia que no ho fes, els mateixos professors deien que no hi havia futur. De fet, de la meva classe d'institut vaig ser l'única que va fer Biologia” [CCET_GiM_Lec]

“és completament vocacional. No hi ha cap motiu... des de ben petita m'interessava molt el francès, m'agradava molt” [CCHH_FFR_Lec]

“des de petita vaig estar fent classes extraescolars i era un gran plaer. L'opció més natural era agafar aquesta carrera...” [CCHH_FFR_Tit]

“a mi m'havia agradat sempre, des de jove, adolescent, la història. És el que més m'interessava” [CCHH_HMC_Ceu]

“a mi m'interessa la història perquè m'interessa molt la política” [CCHH_HMC_JdC]

“vaig fer lletres i vaig fer història perquè m'havia agradat la història des de sempre, des de petita. M'agradaven totes les assignatures de lletres, filosofia, història... i especialment la història. Per tant, hi ha una trajectòria que em

porta ja des del batxillerat. Vaig fer un batxillerat excel·lent. Vaig estudiar al Liceu francès, que als anys cinquanta era una escola laica de gran nivell (...) Els professors eren magnífics. M'agradaven les assignatures de lletres, el llatí, el grec... per tant, d'una manera o altra era lògic que acabés a una facultat de lletres” [CCHH_HMC_Tit]

una professora d'Estats Units explica: “literatura hispànica perquè m'interessava aprendre castellà. (...) En canvi, aquí filologia anglesa... allà ja es dóna per sentat que ja saps la llengua i és més literatura. Donat que a mi em xifla llegir, m'agrada molt la literatura, les teories crítiques de literatura, vaig fer l'altra més per gust personal (...)” [CCSS_DLC_Lec]

“jo estudiava perquè era com obvi estudiar i sempre m'havia agradat la llengua, la filologia, la literatura... era el que sempre m'havia agradat. De fet a mi també m'agradaven les matemàtiques i vaig començar a estudiar lletres aquí a l'Autònoma i vaig demanar un permís i feia ciències a la Central perquè volia fer matemàtiques. En aquella època a la universitat estudiàvem però fèiem tantes altres coses! (...) jo estudiava però veia que els estudiants de matemàtiques es passaven tot el dia tancats fent problemes d'àlgebra i no sé què. Però hi havia assemblees i un munt de coses paral·leles i jo vaig decidir que allò de ciències ho deixava... aleshores em vaig centrar a lletres, la llengua i la literatura, les dues coses però aviat vaig decidir-me per llengua” [CCSS_DLC_Tit]

“jo havia fet matemàtica a l'àrea una mica més d'informàtica. Va ser un experiment que va fer la facultat de matemàtiques perquè aleshores no hi havia... quan jo vaig estudiar només hi havia informàtica a l'Autònoma, ni la Politècnica la tenia! Informàtica i matemàtiques estan relativament lligades i aleshores la facultat va fer una mena d'experiment per fer una branca d'especialitat de matemàtiques relacionada amb la informàtica. A mi l'aplicació m'atreia” [CCSS_EDE_Ceu] i

“vaig fer economia perquè des de que era molt jove, molt petita, hi havia gent que havia estudiat economia i li anava molt bé. El típic cas dels amics dels teus pares...” [CCSS_EDE_JdC].

Algunes entrevistades van prendre la decisió seguint l'assessorament o consell d'algú altre, bàsicament algun membre de la unitat familiar o del professorat d'educació secundària. Així ho posen de manifest: *“a mi realmente me gustaba más la física pero mi profesor de COU me dijo que igual que mejor que física ingeniería porque era más amplio, tenía aplicabilidad, porque la física es más teórica. Me convenció. Así estudié ingeniería” [CCET_TES_Tit]; “decido estudiar ingeniero agrónomo un poco por influencia familiar; porque conozco las salidas profesionales y en principio es una carrera de ciencias, que me gusta y por diferentes factores. Pero de hecho es verdad que a los dieciocho años cuando tienes que tomar la decisión... pues ahora tampoco te sabría decir... pero yo creo que lo que más influyó fue los aspectos familiares a la hora de tomar la decisión. Podría haber sido cualquier otra de ciencias” [CCSA_CAA_Tit]; “per què vaig fer medecina... doncs... a casa meva som molts germans i un altre germà era veterinari, més gran que jo. A nosaltres ens agradaven molt els animals, estàvem molt en contacte amb la natura... i jo volia ser veterinari. Però la família va trobar que veterinari no era carrera per una dona... pensa que parlem de fa molts anys. Aleshores es va començar a parlar de per què no fas medecina. Vaig pensar que sí, per que no, ho provaré” [CCSA_CIR_Tit]; “estudié económicas no por vocación particular. Quería estudiar traducción e interpretación porque me gustaban mucho los idiomas, me han*

gustado mucho toda la vida. En casa me desanimaron porque pensaron que tendría que viajar mucho. En mi casa, que son muy tradicionales, pues el hecho que la mujer viaje mucho y tal... me acuerdo que mi padre me dijo “hombre, si quieres brillar en el mundo de la traducción y de la interpretación hay muchas cosas en Europa, a nivel europeo, y eso requiere viajar mucho”. Yo no quería viajar mucho, porque no me gusta, y entonces opté por algo más generalista como es económicas y tener los idiomas como complemento. Así lo he hecho y me gusta todo lo que sea internacional” [CCSS_EDE_Lec] i “yo en Suecia estudiaba medicina. Luego, cuando vine aquí, tenía tres años de medicina, luego estuve de ama de casa unos cuantos años y entonces, al empezar otra vez, pensé que era mejor económicas porque era más fácil de combinar con la vida familiar” [CCSS_EDE_Tit].

En altres ocasions les entrevistades manifesten haver estat dubtant sobre la titulació a cursar i finalment, haver-se decidit per una titulació en concret a partir de diversos motius com pot ser optar per una titulació més generalista, no entrar en competició amb algú de la família o les qualificacions de l'expedient acadèmic:

“la verdad es que para elegir la carrera yo sí que tenía muy claro que quería que fuese de Ciencias de la Salud. Entonces, de todas las que había la que más me gustaba era farmacia porque tocaba un poco de química, de biología... como todo me gustaba y tampoco tenía muy claro si medicina pura o química pura, entonces escogí farmacia por eso. Además fui a las típicas charlas esas de... la verdad es que la carrera me gustó mucho” [CCSA_CAA_JdC]

“a casa meva som quatre germans, tots quatre som llicenciats i jo abans de triar la carrera dubtava entre medecina i veterinària. A mi m'agrada l'àrea de la salut i també m'agraden els animals. La meva germana gran va estudiar medecina i per no... és una persona bastant competitiva i per no entrar en aquesta competició vaig decidir estudiar veterinària” [CCSA_CAA_Lec] o

“vaig dubtar bastant entre escollir medecina, dret i filologia. Al final vaig escollir filologia perquè... no sé, perquè m'agradava llegir, sobretot i perquè treia bones notes a les redaccions que ens feien fer a l'Institut. Escrivia bé i com escribia bé doncs...” [CCSS_DLC_Ceu].

D'entre aquestes professores, algunes expliquen que van prendre la decisió a última hora: *“no fue fácil la decisión. Fue como un clic mental. Me ponía a pensar qué estudiar y nunca me surgía la respuesta. Siempre optaba por eliminar, eliminar carreras. Tal no haré, tal no haré... nunca me surgía lo que yo iba a hacer. Y fue como un clic, prácticamente de un día a otro, decidí hacer biología. Mentalmente fui trabajando esa idea y al final acabé matriculándome. No había nadie en la familia, no fue una cosa pensada a lo largo de mucho tiempo, que siempre haya querido hacer eso porque me gustaran los animales, las plantas... la verdad es que no tenía una afición naturalista (...) fue un clic, lo asocio así” [CCET_GiM_Tit]; “referente a la decisión de estudiar la licenciatura. Fue una decisión de última hora. Toda mi vida había dicho que quería hacer medicina, desde pequeña. Luego empecé a cambiar de idea y supongo que en la adolescencia empiezas a barajar diferentes opciones, a dar bandazos de una idea a otra y finalmente, ya digo, un mes o así antes de matricularme me decidí por veterinaria. Fue una decisión bastante primaria. No fue muy meditada. Guardaba relación con medicina que es lo que yo siempre había dicho que iba a estudiar pero la faceta de contacto con las personas que tenía medicina, veterinaria no la tenía. Creo que fue una decisión fruto de la impaciencia de la adolescencia tardía. En COU que no*

tienes muy claro qué quieres hacer y bueno yo finalmente opté por veterinaria aunque podía haber sido otra cosa. Tuve bastante libertad para elegir, aunque la libertad de elección se ceñía a los estudios que ofrecía la universidad de Zaragoza” [CCSA_CAA_Agr] o “vaig decidir fer magisteri quan estava a la cua. Estava a la cua de secretaria per omplir els papers i no sabia si fer magisteri o filologia. Em volia dedicar a les llengües, això ho tenia molt clar, molt. Sabia que em volia dedicar a l’educació però el dubte era si educació primària o secundària. No em preguntis per què però allà a la cua vaig decidir anar per l’educació primària. Suposo que vaig pensar, vaig veure més clar que era més d’educació. Ho vaig decidir allà. Recordo molt bé que quan vaig arribar a casa ma mare em va preguntar “al final de què t’has matriculat?” i vaig dir: “doncs de magisteri”. Doncs bueno. Vaig fer magisteri i ho vaig disfrutar molt. Vaig tenir sort de tenir una formació molt bona” [CCSS_DLC_Agr].

El darrer grup de respostes associades a aquest codi fa referència a l’abandonament de la titulació que havien iniciat per canviar a una altra. En aquests casos es tracta de professors que un cop iniciada la titulació descobreixen que aquesta no s’adapta a les seves expectatives prèvies. Ho narren així:

“vaig començar biblioteconomia i documentació. Jo volia remenar pels arxius, trobar coses... però vaig veure que aquella carrera estava més enfocada al servilisme dels investigadors. Vaig pensar que estudiaria història i així investigaria directament. Per això vaig començar. Aleshores anava retardada un parell d’anys. No vaig acabar biblioteconomia, ho vaig deixar el darrer any perquè era l’any de les pràctiques. En aquell moment s’havia de fer tot a mà, la informàtica encara no estava aplicada i era molt avorrit. Aleshores vaig anar a història” [CCHH_HMC_Lec] i

“al PREU jo vaig estar interna a les monges de Barcelona perquè al meu poble no es podia fer batxillerat. Després de PREU les monges no em van donar el “passe” pel juny (...) i tot l’estiu em van buscar un professor perquè el difícil era aprovar les ciències o les comuns i el profe que em va venir a donar classes a l’estiu per a que aprovés a setembre, perquè a mi m’havien suspès la història, la resta ho tenia bé. La història... amb la monja no ens enteníem. Aleshores aquell senyor, un noi jove, ai amb el bé que se’t donen les matemàtiques, no t’agradaria més fer matemàtiques i ser professor com jo? Em van treure del cap la veterinària. Vaig passar el PREU al setembre, que era difícil, i aleshores quan a casa em van dir què volia fer vaig dir exactes. Vaig estar dos anys aquí Barcelona fent exactes (...) Jo al veure que no me’n sortia d’exactes vaig dir que volia fer veterinària i me’n vaig anar a Còrdova. Va ser una decisió un dia de setembre que me’n vaig anar a examinar de físiques i vaig pensar aquest examen te’l suspendran i aleshores vaig anar a casa i vaig dir als pares que volia anar a fer veterinària (...)” [CCSA_CAA_Cat].

La majoria de les professores van escollir la titulació fruit de la seva vocació o interès des de ben petites. Tot i això, és destacable el nombre d’entrevistades que fan referència a la dificultat de prendre la decisió, deixant-se assessorar per la família o algun professor o professora d’educació secundària o acabant de prendre la decisió en el darrer moment (un mes abans de fer la preinscripció, just quan estava a la cua de matriculació, etc.). Sembla, però, que les entrevistades estan satisfetes amb la decisió

presa, sent molt pocs els casos en què han fet un canvi de titulació perquè la primera elecció no satisfieia les seves expectatives inicials.

L'elecció dels estudis a seguir no sembla mostrar gaires diferències segons l'àrea de coneixement, el departament o la categoria professional. Al respecte es podria assenyalar que les professores de l'àrea de Ciències Humanes i Ciències Socials manifesten haver seguit els seus estudis per vocació, fins i tot canviant de titulació dins la mateixa àrea quan veuen que les seves expectatives no estan satisfetes. Pel contrari, cap de les professores de l'àrea de Ciències de la Salut diu haver escollit la titulació per una clara vocació o interès inicial sinó que més aviat es tracta de persones que tenen molt clara l'àrea de coneixement però mostren molts dubtes a l'hora d'escollir una titulació concreta i finalment opten per una titulació seguint el consell o assessorament d'algú (familiar o professorat) o decidint a darrera hora.

1.1.3 Optar pels estudis de doctorat

Quan les professores parlen dels motius que les porten a cursar estudis de tercer cicle ("DOC"), algunes comenten que ho van fer per pròpia voluntat, mentre que d'altres expliquen com van veure's involucrades per diverses circumstàncies, sense que fos quelcom que elles d'inici haurien escollit. D'entre les que sí tenien en ment fer el doctorat, destaquen les 6 professores que durant els darrers cursos de la titulació ja col·laboraven amb algun grup de recerca, unitat o departament ("DOC1"). Si bé aquest darrer codi apareix en 6 entrevistes, l'anterior apareix en 25.

Les professores que tenien interès en seguir estudis de tercer cicle un cop acabada la titulació ho justifiquen de diverses maneres com pot ser la motivació per fer recerca, aprofundir en els seus estudis o en la reflexió de la seva pràctica professional.

Les que parlen de motivació per la recerca diuen: *"com m'agradava l'àrea de coneixement, vaig decidir que com tenia molt bon currículum i tenia molt bones notes a la carrera, doncs podia tenir una beca de formació de personal investigador de la Generalitat i així va anar"* [CCET_GiM_Agr]; una professora que no va poder realitzar el doctorat un cop finalitzada la titulació per una clara discriminació de gènere però va continuar estudiant les assignatures teòriques compatibilitzant-ho amb la feina i la família de manera que quan la van contractar posteriorment a la universitat *"ja havia fet les assignatures teòriques, per tant la teoria ja la tenia feta. Aleshores vaig fer una dedicació absoluta a la recerca"* [CCET_GiM_Cat]; *"m'agradava molt la recerca però només tenia un notable de mitja d'expedient, que d'això és del que depenia. De fet, encara continua passant, com a mínim a la branca de ciències si no tens un currículum d'excel·lent és molt difícil que et donin una beca per fer un doctorat. Sempre hi ha grups que tenen diners de projectes i que et poden pagar els anys que estàs fent el doctorat. Així vaig començar a buscar (...) Però jo sabia què volia, tenia molt clar que volia investigar"* [CCET_GiM_Lec]; *"estaba un poco condicionada por la cuestión económica. Entonces al acabar los estudios sí que hubo un lapsus, pero siempre con esa idea detrás de querer continuar con la investigación como sea... Empecé a colaborar cuando acabé porque me dieron un contrato muy precario hasta que pude solicitar una beca. La resolución de la beca se alargó, entonces yo decidí que no continuaba si no tenía una beca para hacer el doctorado. No podía permitírmelo. Opté por buscar trabajo y durante ese tiempo se resolvió la solicitud de la beca positivamente. Como ya conseguí financiación volví a empezar el doctorado en este*

campo” [CCET_GiM_Tit]; “*en cuanto al doctorado, yo sí que quería hacer el doctorado. Cuando terminé la carrera quería hacer el doctorado en algo de físicas, yo seguía con mi erre que erre. Pero luego allí me captó un profesor ofreciéndome una beca para la Agencia Espacial Europea y digo “ah, pues mira, esto ya me interesa”*” [CCET_TES_Tit] o “*quan vaig acabar la llicenciatura vaig pensar que valia la pena començar a investigar i vaig fer la tesina*” [CCHH_HMC_Ceu].

En molts casos es tracta d'estudiants que durant els darrers cursos de la titulació ja havien començat a col·laborar amb un grup de recerca, unitat o departament:

“abans d'acabar la carrera, cap allà a quart, vaig començar a pensar que havia d'enfocar una mica el que volia fer per veure si tenia alguna mena de sortida... i cap a quart vaig entrar en contacte amb el departament de microbiologia, amb el que ara és el meu cap. Ell acabava d'arribar, és a dir, s'acabava de treure la plaça de titular i vaig entrar a treballar amb ell” [CCET_GiM_Agr]

“en els dos darrers anys de la carrera vaig començar a prendre contacte amb el departament de microbiologia de la UB. Vaig demanar al catedràtic que aleshores era director de departament que em deixés entrar, que faria qualsevol cosa, però que em deixés estar en contacte” [CCET_GiM_Cat]

“cuando estaba en el último curso de licenciatura empecé a contactar con los departamentos y en concreto con la unidad de genética. Era una disciplina, una de las asignaturas que más me habían gustado. El profesorado quizá también influye, pero los temas... me atraían y empecé el contacto con esta área. Empecé a colaborar con el departamento haciendo cositas muy iniciales en el laboratorio y a partir de ahí continué con la tesina” [CCET_GiM_Tit]

“disfruté con mi trabajo, la relación con mi director de tesis [de llicenciatura] fue muy buena, con el equipo... Así surgió la idea del doctorado. Cuando eres estudiante tampoco sabes muy bien lo que es. Vi la posibilidad de pedir becas y de continuar y así lo hice. Tardé un par de años porque el primer año no conseguí beca, pero el segundo sí la conseguí. Estuve en el departamento mucho tiempo porque estuve... prácticamente siete años tras acabar la carrera. El último año de tesis me planteé hacer el postdoc. En aquel momento era la salida natural de doctorado. Pedí una beca y no me la dieron en el Ministerio, me la dieron a la segunda. Cuando tuve la beca me marché” [CCSA_CAA_Agr]

“mentre estudiava, quan feia tercer de carrera vaig començar les assignatures de producció animal i vaig entrar en contacte amb la professora P. que en aquests moments és catedràtica. Estava fent recerca sobre maduració i fecundació in vitro d'òcits de cabrum. Com a mi la reproducció m'agradava, vaig decidir començar a ajudar-los al laboratori. Així és com vaig començar a tenir contacte amb el món de la recerca; fent d'alumna interna amb ells durant tercer, quart i cinquè. Tinc un expedient de carrera força bo i això va fer que m'animessin a demanar una beca per continuar els meus estudis de doctorat. La veritat és que en aquells moments vaig tenir el dilema de buscar un lloc de feina o continuar dins la universitat... però com em semblava fàcil quan et garanteixen que tens tots els punts de què et donin una beca vaig demanar la beca i me la van concedir (...) Vaig començar els estudis de doctorat i els vaig acabar en quatre anys (...) i després vaig tenir un gran dilema: què faig? Aquí

m'havien dit que no sortiria mai una plaça de professor (...)"
[CCSA_CAA_Lec] i
"el tercer any de carrera vaig entrar d'intern dins un departament (...) es feia molta recerca, es feia docència i recerca. Vaig entrar amb una bona amiga meva i ens fèiem companyia. Allà hi havia molt bon ambient en el sentit de que tot era l'estudi: això ho hem d'estudiar i provàvem amb un ratolí a veure com funciona i tot això i allà em van desenvolupar des de ben jove la possibilitat de fer recerca, de que la recerca era la manera d'avançar la medicina, que hi haguessin curacions millors. En aquest departament també als més joves ens feien donar seminaris als nostres companys més joves que nosaltres. Això ens feia una vergonya horrorosa però també ens va fer aprendre a ensenyar"
[CCSA_CIR_Tit].

En altres ocasions, les entrevistades diuen que van decidir optar pels estudis de tercer cicle per tal d'aprofundir, ja es tracti d'(a) un camp d'estudi concret d'especial interès: *"doncs bé, aquesta llicenciatura tal com està muntada a l'Autònoma és una llicenciatura amb una clara component de lingüística que predomina sobre la de literatura i és clar, l'única manera d'aprofundir en el que realment m'interessava era aprofundir en els estudis de tercer cicle. És el que vaig fer. (...) La llicenciatura no m'havia donat tot el que jo volia treure'n"* [CCHH_FFR_Tit]; *"per aprofundir. La carrera d'història no em va agradar gaire perquè no m'agrada la història cronològica, què va passar, una cosa darrera de l'altra... sinó que a mi m'agradava la interpretació; veure la història des de diferents punts de vista, des de diferents perspectives, l'art, la literatura, la ciència... per això vaig decidir fer el doctorat i ser jo qui tries allò que m'agradava"* [CCHH_HMC_Lec] o *"després del màster en educació vaig veure que m'agradava i que volia dedicar-me a això i vaig fer el doctorat en didàctica de la llengua"* [CCSS_DLC_Lec]; com (b) en les arrels familiars: *"sóc filla de pares republicans. El meu pare havia estat membre d'Esquerra republicana de Catalunya i després del Partit Socialista Unificat de Catalunya (PSUC) i es va exiliar l'any trenta-nou, juntament amb la meva mare, la meva àvia materna i una tia. Jo vaig néixer a França. Per això, suposo, vaig tenir de molt petita consciència de filla de perdedors de la guerra i, per això mateix, volia saber què havia estat aquella Segona República que havia quedat en la memòria col·lectiva, almenys dels perdedors, com un període extraordinari. Va ser l'únic període fins al setanta-vuit que hem tingut democràcia a Espanya. Per això m'interessava la història contemporània i per això mateix vaig acabar fent la tesi doctoral justament sobre Esquerra republicana de Catalunya. Aquest és l'inici de la meva trajectòria, investigar sobre les arrels familiars, un treball d'investigació que m'ajuda a comprendre d'on vinc"* [CCHH_HMC_Tit]; o (c) en la pròpia pràctica professional: *"hi ha un moment que veus que les coses s'ha d'aprofundir en molts temes i aquest aprofundiment o fas una recerca o no el fas. Quan veus... si com a professional, com a mestre, penses una mica, veus moltes coses. Saps moltes coses. Una cosa que m'ha aportat estar tants anys a l'aula és que hi ha moltes coses que jo no necessito fer recerca perquè jo ja ho sé. Però bé, vols veure això, em dius que ho faci així, jo veig que no... però com puc veure jo... i aleshores em començo a interessar"* [CCSS_DLC_Agr].

Un altre dels motius és prolongar l'etapa formativa per obtenir una qualificació de major rang: *"el seguir amb el doctorat... una mica és el mateix. Amb ganes d'aprofundir més en els estudis i sense saber gaire què passaria però la veritat és que acabar la llicenciatura sense fer res més, no em venia gaire de gust"* [CCHH_FFR_Lec] i

“després quan estava a l’últim any de carrera, que encara no sabia ben bé que faria, tenia l’experiència de la meua parella que havia treballat a un banc i no li havia agradat gaire i em vaig plantejar què és el que jo sé fer millor... estudiar, perquè sempre havia estat una bona estudiant” [CCSS_EDE_JdC].

A vegades es tracta d’estudiants que estaven motivades per la recerca però que a més a més van trobar-se envoltades d’un conjunt de circumstàncies que els hi afavorien:

“la carrera me gustó mucho y cuando terminé pensé bueno, y ahora qué? porqué yo una farmacia no me podía poner así como así... entonces empecé a preguntar, a hablar con gente y la verdad es que lo de la investigación a mi me llamaba. También el currículum que tenía o la nota con la que había acabado la carrera me permitía plantearme si poder seguir o no haciendo un doctorado. Entonces fue todo muy rápido. Vi un anuncio que necesitaban gente para hacer un doctorado en Madrid y dije, pues lo mando, sin saber muy bien lo que significaba ni lo que me iba a suponer ni nada. Se necesitaba gente y a mi me apetecía y... a ver qué pasa. (...) Cuando acabas de terminar un licenciado que no sabes ni por donde te da el aire pues es como que... ¿y ahora qué hago? y empecé (...) yo estudiaba farmacia y como con la utopía que tiene todo el mundo cuando termina era como la investigación... lo ves así como muy lejos. Investigar... los medicamentos, algo con lo que puedes ayudar a un montón de gente... para mi era la gran utopía. Lo intenté y por eso estoy aquí” [CCSA_CAA_JdC]

“em van venir a explicar la història del doctorat, la publicitat era de Madrid i de Barcelona i jo que sóc d’Alacant em semblava que Madrid seria una gran ciutat, amb moviment i així i bé, com era bona estudiant i m’agradava estudiar, abans de donar el salt al món real doncs... una mica d’estudiar una mica més. (...) estava una mica condicionada per l’economia perquè no volia que els meus pares m’ajudessin. A la Pompeu vaig estar acceptada però sense finançament i la Carlos III tenia finançament des d’un bon principi i per això la vaig escollir. Era ajudant d’escola universitària des del principi i això em donava una mica d’independència” [CCSS_EDE_JdC] o

“quan vaig acabar la tesina [de llicenciatura] hi va haver la possibilitat de poder demanar una beca de personal investigador en formació. Vaig demanar-la, me la van donar i a partir d’aleshores vaig començar a fer els cursos de doctorat i treballar en el doctorat. Aleshores les beques de personal investigador eren menys dotades que ara i no eren incompatibles amb una altra cosa, jo mantenía la meua feina” [CCSS_EDE_Cat].

La majoria de professores van seguir els estudis de doctorat motivades per la recerca, tot i que en certs casos el seu interès era aprofundir en certs temes –qüestions relatives a les arrels familiars o la pròpia pràctica professional, entre d’altres. A vegades aquestes professores posen de manifest que les circumstàncies els van afavorir poder-se dedicar als estudis de doctorat, fent menció a l’obtenció d’una beca –obtinguda arrel de comptar amb un bon expedient acadèmic. Sovint es tracta d’estudiants que han iniciat alguna col·laboració amb grups de recerca, departaments o unitats durant els darrers anys de la titulació. En menor mesura estudien el doctorat com a prolongació de l’etapa formativa.

Pel que fa a les professores que d’un bon inici no havien considerat la possibilitat de seguir estudis de doctorat però que finalment opten al grau de doctora, els motius són

diversos però acostumen a dependre de les circumstàncies que les rodegen o les pròpies condicions de la carrera acadèmica.

Entre les diverses circumstàncies se'n poden citar de caire personal, professional o institucional: *“jo no volia fer el doctorat. Jo volia ser mestra. De petita ja volia ser mestra. Però bé, jo mateixa vaig canviar de voler ser mestra de primària a mestra de secundària i quan vaig acabar la carrera d'història vaig intentar treure'm les oposicions però hi havia molt poques places. Era l'any vuitanta-sis o vuitanta-set. Les oposicions de secundària d'història per ser professora d'institut. Però no n'hi havia, eren contades... era com una agulla en un paller. No és que no volgués, és que veia que era impossible”* [CCHH_HMC_JdC] o *“ en principio, yo había pensado en buscar trabajo en la empresa pero no había manera. Enseguida si tienes pensado en seguir la carrera universitaria tienes que pensar en el doctorado”* [CCSS_EDE_Tit].

Entre les circumstàncies institucionals fan referència al fet que una escola universitària passi a constituir-se com a facultat: *“el doctorat jo el vaig fer molt tard. Quan vaig fer el doctorat ja portava aquí... jo crec que vaig entrar a aquesta facultat a l'Autònoma el setanta-sis i el doctorat no el vaig fer fins al noranta. Clar que han passat molts anys. Però durant aquests anys hi ha circumstàncies de la vida personal que normalment en aquest país no apareixen en el currículum... jo veig que en els currículums estrangers la gent posa dos fills de tals edats perquè clar, és una cosa que... és important, compta. Pots fer més o menys amb determinades circumstàncies personals. Bé, doncs hi ha aquestes circumstàncies personals i també hi ha el fet que durant molt de temps d'estar treballant a l'escola universitària en principi no s'exigia el doctorat a la gent que treballava allà. Se li exigia una titulació de llicenciatura i la tesina, però no el doctorat. Aleshores, a partir d'un determinat moment es va començar a dir que havíem de ser universitaris com tothom... i aleshores molta gent va començar a fer el doctorat, entre aquestes persones jo mateixa. Em sembla que, de fet, vaig ser la segona de fer el doctorat en aquest departament. És a dir, va ser una mica per això, perquè jo em vaig creure el principi aquest que havíem de ser dins el mateix rang, nivell de la resta de professorat de l'Autònoma”* [CCSS_DLC_Ceu] i una altra professora del mateix departament comenta: *“aleshores vam fer el doctorat. Alguns de la nostra unitat el van fer de filologia, altres com jo vam anar a pedagogia (que aleshores encara era a lletres...)... però era ben bé un tràmit per poder fer la tesi perquè calia que la gent tinguéssim tesis”* [CCSS_DLC_Tit].

També afirmen que la tesi esdevé una necessitat quan es tracta de millorar de categoria professional o d'iniciar la carrera acadèmica, tal com aquesta està constituïda actualment: *“és un pas més o menys lògic... si em quedava aquí, em dedicava... la veritat és que jo he fet una trajectòria una mica al revés... tots els que venim de plaça d'escola universitària, com que hi havia places de titular d'escola que la podies treure sense necessitat de tenir el doctorat, doncs jo vaig fer el camí una mica al revés, com bastants dels meus col·legues de per aquí, que no és el procediment normal de fer primer el graduat, el doctorat i després la plaça... jo vaig accedir al revés. Jo vaig accedir a la plaça perquè els criteris, més docents que de recerca per a un plaça de titular d'escola universitària, i sent titular l'escola, si volia fer alguna cosa més a la universitat necessitava la tesi. Tocava. Va ser pràcticament immediatament. Una mica més tard del que és normal per això, perquè ho vaig fer al revés, per dir-ho d'alguna manera. Lògicament ja m'anava bé”* [CCSS_EDE_Ceu]; *“a partir de que al entrar en la universidad se me dice que tengo que hacer el doctorado... hice el doctorado no por*

verdadera vocación investigadora en su momento, sino porque realmente era un complemento necesario y básico para hacer carrera en la universidad y yo quería quedarme en la universidad, desarrollar mi carrera profesional en la universidad. Hice el doctorado en la Pompeu. Ahí empezó el tema de investigación... a mi la investigación me ha ido gustando más con los años. Te diría que ahora me coges en el momento que me gusta más de todos los años que me he dedicado” [CCSS_EDE_Lec] i “evidentemente, si quieres hacer carrera dentro de la universidad necesitas el doctorado y conseguir una plaza. No hay más remedio. Por eso hice el doctorado” [CCSS_EDE_Tit].

Finalment, un parell d'entrevistades narren com les van haver de convèncer per a que fessin el doctorat: *“el viatge de final de carrera que anàvem en autocar a passejar per tota Europa, em van venir a acompanyar a S.C., em portaven a acompanyar, la meva mare els va preparar un pa amb tomàquet i pernil i embotit de Catalunya i així hi havia el meu pare i anàvem vint o vint-i-quatre companys. Els profes li van dir al meu pare “es una lástima que M. no siga porque podría hacer el doctorado...”. Jo no, jo volia venir a treballar aquí a guanyar cèntims però resulta que el meu pare em va dir que si em quedava a estudiar el doctorat, si tens plaça de professor ajudant o no (que en vaig tenir però no ho sabia), jo et seguiré mantenint. Em vaig quedar per això” [CCSA_CAA_Cat] i “el doctorat el vaig fer a la UB, no aquí. El vaig fer a filologia a la UB. Tot va estar bastant lligat. Quan vaig fer la llicenciatura a Argentina, la meva tesina era sobre educació bilingüe i contextos de llengua indígena. Allà estudiava i llegia moltes coses sobre l'educació de Catalunya... i vaig venir a fer una estada. Aquí em van convèncer que havia de venir a fer el doctorat aquí i vaig venir” [CCSS_DLC_RyC].*

Les investigadores que de bon inici no manifestaven interès per ser doctores expliquen com les circumstàncies les van dur a seguir aquests estudis, entre les quals: era una condició *sine qua non* per poder optar a la carrera investigadora o per poder ascendir de categoria; no trobar feina en el mercat laboral; haver-se vist implicades en canvis organitzatius –com el fet de treballar en una escola universitària que passa a ser facultat– o perquè algú les va convèncer.

La majoria d'investigadores comencen els estudis de doctorat a continuació de la titulació, sent poques les que inicien aquests estudis després d'uns anys d'activitat professional dins o fora de la universitat.

S'observen certes diferències quan es comparen els resultats en funció de l'àrea de coneixement, departament o categoria professional de les professores entrevistades.

Les professores de Ciències Experimentals i Tecnològiques així com a Ciències de la Salut són les que emfasitzen més l'expedient acadèmic durant la titulació perquè d'això en depèn poder obtenir una beca per fer el doctorat i per tant, per a investigar. També són les professores d'aquestes àrees les que més sovint col·laboren amb un grup de recerca, una unitat o departament durant els darrers cursos de la titulació i les que manifesten que van seguir estudis de tercer cicle perquè se sentien atretes per la investigació.

En canvi, les professores de les àrees de Ciències Socials i Ciències Humanes manifesten haver decidit cursar estudis de doctorat per tal d'aprofundir en algun tema

del seu interès o per comptar amb una major qualificació acadèmica. També són les úniques que expliquen que es van veure immerses en un conjunt de circumstàncies que van conduir-les a fer la tesi doctoral, malgrat no estar-ne interessades d'un bon inici. Per exemple, es pot destacar que dins l'àrea de Ciències Socials, les professores del departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials van veure's obligades a fer la tesi donat un canvi organitzatiu, mentre que al departament d'Economia de l'Empresa, les professores consideren la tesi com a condició *sine qua non* per poder iniciar o continuar una carrera investigadora a la universitat.

1.1.4 Persones de referència

De les 27 entrevistades només 8 mencionen a alguna persona de referència a l'hora d'escollir la titulació ("REF1") i 6 en el cas dels estudis de tercer cicle ("REF2").

D'entre el primer grup, les persones citades amb més freqüència són professors i professores, especialment d'educació secundària:

"hi havia una professora que m'agradava molt com donava la biologia a batxillerat... això també potser va influir" [CCET_GiM_Agr]

"com sempre passa crec que sempre hi ha algú que et marca més. Jo estava estudiant a l'institut Maragall i amb moltes ganes, sempre he estat molt estudianta. Vaig tenir un professor que em va enlluernar molt amb la biologia (el Dr. J. G.). De totes les assignatures que vaig tenir m'agradaven molt les ciències però m'apassionava la biologia. A partir d'aquí si estava pensant fer magisteri la cosa va canviar absolutament. Vaig decidir que no, que faria carrera i que faria biologia" [CCET_GiM_Cat]

"potser sí que hi ha influenciat al llarg dels anys d'estudi professors molt bons que havia tingut o que m'havien intentat inculcar tota la part de biologia i això. Sí recordo a cole algun professor que ens implicava molt en la biologia, les ciències... i a l'institut també. Ens van fer moltes pràctiques de laboratori, que això és estrany comparant-ho amb altra gent, que no havien tingut tant contacte... però havíem fet moltes pràctiques, obrir bitxos, mirar al microscopi... que jo crec que em van fer decantar encara més" [CCET_GiM_Lec]

"mi profesor de COU me dijo que igual que mejor que física ingeniería" [CCET_TES_Tit]

"vaig estudiar al Liceu francès, que als anys cinquanta era una escola laica de gran nivell. Vaig fer batxillerat espanyol però al Liceu francès. Els meus professors havien estat alumnes de la Universitat Autònoma, l'Autònoma dels anys trenta, la que jo dic que era "la de veritat". Els professors eren magnífics" [CCHH_HMC_Tit]

"considero que he tenido buenos profesores y supongo que todo eso te marca" [CCSA_CAA_Agr]

però també altres professors, per exemple, un professor de reforç: *"aquell senyor, un noi jove, ai amb el bé que se't donen les matemàtiques, no t'agradaria més fer matemàtiques i ser professor com jo? Em van treure del cap la veterinària"* [CCSA_CAA_Cat] –val a dir, però, que posteriorment aquesta professora va abandonar els estudis de Matemàtiques i va llicenciar-se en Veterinària, com s'ha vist a l'apartat anterior. En una de les entrevistes es citen persones conegudes que havien obtingut un

cert grau d'èxit com a referent per decidir quins estudis cursar: *“hi havia gent que havia estudiat economia i li anava molt bé. El típic cas dels amics dels teus pares...”* [CCSS_EDE_JdC].

En els casos que es menciona una persona que ha influït en la decisió de seguir estudis de doctorat l'opció més citada són els i les professors universitàries:

“va donar la casualitat que durant els dos anys que vaig estar al departament de microbiologia, vaig estar ajudant a fer la tesi a un noi que aleshores era molt jove però era molt brillant. Aquell noi en el moment en què jo vaig sortir del departament, ell també va sortir, però ell va sortir per anar-se'n a Estats Units. Llavors mentre ell estava a Estats Units m'anava dient: no et perdís això, no et perdís allò altre, estudia tal cosa, fes tal curs... i jo m'ho prenía com una cosa de no deixar els meus estudis” [CCET_GiM_Cat] –cal afegir que quan aquest professor va retornar d'Estats Units a l'Autònoma va oferir-li una plaça al departament, per tant, ha estat una persona que ha influït fortament la carrera professional de l'entrevistada-

“cuando terminé la carrera quería hacer el doctorado en algo de físicas, yo seguía con mi erre que erre. Pero luego allí me captó un profesor ofreciéndome una beca para la Agencia Espacial Europea y digo “ah, pues mira, esto ya me interesa”” [CCET_TES_Tit]

“jo a aquest departament de farmacologia de la Central els estic tremendament agraïda, a les persones que van estar allà. Ara gairebé totes són mortes, està clar. Era un grup amb un treball molt important en aquell moment i em van estimular moltíssim. Si feies una cosa malament t'explicaven el per què t'havies equivocat” [CCSA_CIR_Tit] –cal recordar una cita prèvia on aquesta professora explicava com l'havien format en el departament per a la recerca i la docència, la possibilitat que li van oferir per obtenir una beca de doctorat i seguir aquests estudis als EEUU, etc. i

“sí, hi ha una persona de referència. Quan em vaig plantejar fer la tesina vaig dir de fer-la amb tal professor. Vaig triar el professor que volia que em dirigís la tesina i li vaig dir així de clarament. Vaig anar-lo a veure i li vaig dir que volia fer la tesina amb ell. Em va dir que depèn del tema i li vaig contestar que ja el triaríem que ens vagi bé a tots dos. Aquesta persona, un professor de la casa, hem anat... va ser qui em va dirigir la tesi... com a referent en aquest àmbit sí que el cito a ell. L'havia tingut de professor i jo tenia molt clar que el que ell feia, els àmbits que treballava... eren els que a mi m'interessaven” [CCSS_EDE_Cat].

En altres entrevistes han aparegut altres referents, com pot ser l'experiència de la parella *“tenia l'experiència de la meva parella que havia treballat a un banc i no li havia agradat gaire”* [CCSS_EDE_JdC], cosa que la va animar a continuar estudiant el doctorat.

Malgrat ser poques les professores que recorden una persona de referència a l'hora d'escollir els seus estudis, es podria afirmar que els agents amb major grau d'influència sobre la decisió de seguir una titulació o, posteriorment, un programa de doctorat són els i les professors, de secundària en el primer cas i d'universitat en el segon.

Comparant les entrevistes segons àrea de coneixement, departament i categoria professional no es poden extreure diferències significatives. Potser es podria dir que les professores de Ciències Experimentals i Tecnològiques semblen ser les que més citen el record d'un excel·lent professor de secundària en aquestes àrees com quelcom que les va ajudar a prendre la decisió d'escollir una titulació determinada.

1.1.5 Concepció de la recerca i el personal investigador

Els resultats d'aquests dos codis ("INV" i "CAR") s'han processat conjuntament davant les respostes obtingudes. En molts casos les entrevistades han barrejat les respostes de les preguntes: "Què és la investigació? Què significa investigar?" i "Quines característiques tenen els bons i les bones investigadors(es)?" Com elles mateixes manifesten: "*aquesta pregunta no me l'havia plantejat mai!*" [CCHH_HMC_Ceu] o "*no hi havia pensat gaire en això*" [CCSA_CIR_Tit] i això va fer que contestessin ben espontàniament tant característiques com tasques de les persones que investiguen, reflexions i definicions sobre què és la recerca.

Les respostes respecte què vol dir investigar o què és un investigador o una investigadora es poden agrupar segons els temes que tracten. En funció del nombre de vegades que apareixen –en ordre de major a menor– les entrevistades afirmen que investigar consisteix a donar resposta a preguntes, entendre les coses, altres parlen de les tasques que duen a terme les persones que investiguen, altres conceben la recerca com un aprenentatge continu, com un procés que porta al coneixement del per què de les coses, algunes parlen d'utilitat social, de creativitat, d'ampliació de coneixement, de la necessitat de veure què passa amb les coses que t'interessen, d'interpretació, saber d'on venim o de resolució de problemes. Finalment algunes expliquen que investigar és una feina, un privilegi, ho comparen amb la tasca de policia, una sortida professional més o un divertiment intel·lectual.

Les que entenen que la recerca consisteix en plantejar-se preguntes i obtenir respostes ho argumenten de la següent manera: "*és curiosejar. Et fas preguntes i vols respostes i no sempre les aconseguixes, però en el camí per aconseguir-les et van sorgint més. Mentre tens aquesta curiositat per tot, tens assegurat que aniràs fent recerca... cada vegada que tibes d'un fil en surt un altre i això t'atrapa molt*" [CCET_GiM_Cat]; "*tota l'estona t'està donant resposta de coses que tu et preguntes*" [CCET_GiM_Lec]; "*investigar es buscar respuesta a preguntas y hacerte preguntas sobre las cosas*" [CCSA_CAA_Agr]; "*creo que ser investigadora es intentar dar pequeñas respuestas a hipótesis y preguntas que te puedas plantear; primero preguntas y después hipótesis que te puedas ir planteando*" [CCSA_CAA_Tit] i "*una persona investigadora és una persona que es fa preguntes, que és inquieta i que busca l'arrel, les solucions... les raons de les preguntes que es fa. En aquest sentit, vaja, penso que el més important d'una recerca és fer-te la primera pregunta i després ja tibes dels fils*" [CCSS_EDE_Cat].

Les que diuen que investigar és entendre quelcom ho expliquen així: "*ser investigadora significa tener unas ganas locas de conocer hasta el final algún aspecto y querer llegar a entenderlo. Conocer algún aspecto concreto del campo al que te dedicas, llegar al final y poderlo integrar en un contexto más amplio. En mi caso, el proceso me permite entender la vida, su fundamento y cuál es su origen. Investigar es dedicarte e... indagar, buscar la forma que te permita indagar. Querer entender, acumular conocimiento, no*

datos... es entender, integrar el conocimiento adquirido [CCET_GiM_Tit]; *“voler entendre el món. Almenys a la branca que jo treballo, voler entendre el món i veure com funcionen les relacions socials i humanes. Aquesta és la qüestió fonamental”* [CCHH_HMC_Ceu]; *“vols trobar, vols entendre què passa en el món. El que jo faig és recerca a l’aula de llengua estrangera. Doncs què és el que passa a l’aula de llengua estrangera, entendre què passa allà dins, per què passa, hi ha alguna cosa que pots fer per poder dirigir el que passa cap un sentit més desitjable. Però sobretot entendre (...) Entendre quina és la raó potser ens pot ajudar a canviar una mica...”* [CCSS_DLC_Agr] i *“un repte, entendre una cosa que no has entès”* [CCSS_EDE_Cat].

Respecte les tasques que desenvolupen les persones investigadores han dit: *“un investigador ha de tenir una doble vessant, la vessant creativa de pensar i la vessant organitzativa i de gestió. I no només això, sinó que has de buscar recursos econòmics i et passes tot el dia fent això. Trobo que no és una feina tan agraïda. A mi no m’agrada. Li has de dedicar molt de temps”* [CCET_GiM_Agr]; *“vol dir trobar un camp de recerca que t’apassioni i plantejar projectes de recerca amb objectius clars, terminis... També vol dir tenir establertes relacions amb persones d’altres entorns que estan fent coses iguals que tu, o similars, en un terreny diem-ne proper i vol dir passar moltes hores fent treball de camp. Jo crec que el treball de camp és una de les parts més importants de la feina investigadora. També vol dir saber treballar els resultats i saber-los divulgar, contrastar i discutir, etc.”* [CCSS_DLC_Ceu] i *“no te lo puedo decir... pero tienes que publicar. Entonces tienes que ver temas que te puedan interesar, hacerlo con algún compañero...”* [CCSS_EDE_Tit].

Segons algunes entrevistades, investigar consisteix en aprendre continuadament: *“és un continu aprenentatge (...) no hi ha cap dia igual a l’altre”* [CCET_GiM_Cat], *“cada dia aprens més coses (...) cada dia aprens”* [CCET_GiM_Lec] i *“cada vegada que penso que em paguen per aprendre tota la meva vida”* [CCHH_FFR_Tit] o en donar resposta al per què de les coses: *“ser investigador vol dir tenir una certa, convenciment de fer alguna cosa, de buscar el per què d’alguna cosa i dedicar-te a fer-ho”* [CCSA_CAA_Cat], *“amb ganes de conèixer el per què de les coses. Intentar aprofundir, què passa? Per què passen les coses? Què les motiva?”* [CCSA_CAA_Lec] o *“voler explicar les coses, per què les coses són com són. Com funciona la molècula, com funciona una escola... intentar entendre-ho i explicar-ho amb diferents eines metodològiques”* [CCSS_DLC_RyC] i posen de manifest la importància que la feina que fan tingui utilitat social: *“per mirar de fer d’aquest aprenentatge una cosa útil per a la societat”* [CCHH_FFR_Tit]; *“saber i descobrir i fer-ho saber també, donar-ho a conèixer (...) per poder investigar i treure resultats que siguin atractius i puguin ser interessants per la societat, perquè investigar per tu no té cap interès. Sí que en té perquè t’agrada dedicar-te a aquest món del saber; però penso que ha de tenir una continuació”* [CCHH_HMC_JdC] o

“què vol dir ser investigador? Jo crec que en el meu àmbit, que és del que en sé, ser investigador, investigadora, vol dir estar al dia del que s’està fent, llegir molt –cosa que no tenim temps tal com està en aquest moment la universitat-, vull dir poder llegir bastant el que es va fent a tot arreu i saber detectar quins són... perquè és una àrea molt lligada a les necessitats socials, jo crec que no podem prescindir-ne, em sembla que seria bastant immoral fer una recerca... has de mirar què és el que passa, què és el que socialment es demana. En el cas de l’educació, com que es demana pràcticament tot, ho tenim fàcil però vull

dir... jo crec que una de les feines d'un investigador és detectar aquests punts on en el nostre món, el nostre país o el nostre espai per poder aportar una mica més d'informació i en el nostre cas és important que la recerca arribi... Evidentment la recerca mai té una solució pràctica però que sí doni un marc perquè es puguin refermar les pràctiques. La nostra recerca ha de tenir aquest acabament..." [CCSS_DLC_Tit].

En menor mesura les entrevistades relacionen la recerca amb la creativitat: *"després d'altra banda has de ser creatiu. Això a mi em costa molt. Perquè la creativitat la necessites per pensar o dissenyar o tenir una idea a partir de la qual organitzaràs la recerca en els propers anys. D'això dependrà que et donin projectes, que no te'n donin, poder crear grups..." [CCET_GiM_Agr]* i *"bé, potser acaba sent una mica rutinària perquè sempre acabes fent les mateixes coses, és un cicle: plantejges experiments, els fas, els escrius, els envies... sempre és... però no és allò de fer exactament el mateix. És una feina més creativa, que l'experiment no surt sempre, t'has de trencar el cap..." [CCET_GiM_Lec]* o amb l'ampliació del coneixement establert: *"la recerca no la pots donar mai per acabada. Sempre pots obrir noves perspectives... no sé, és anar sumant. Una suma de diversos elements que evidentment et permeten un major coneixement de l'àrea d'investigació que tu t'has plantejat. Però insisteixo, no pots arribar mai a la conclusió de que ho saps tot, que hi ha un període històric, un aspecte que donis per definitivament investigat" [CCHH_HMC_Tit]* o *"una investigadora es una persona que yo entiendo que dedica una parte de su tiempo a intentar ampliar el conocimiento científico. A intentar abrir un poco más o añadir dos pasos más al conocimiento científico ya establecido. Es lo que creo que hago. Lo que yo intento hacer es ir un poco más allá del conocimiento, de lo que se hace en contabilidad. A aunar el conocimiento científico en esta área" [CCSS_EDE_Lec].*

En altres entrevistes es diu que investigar vol dir tenir *"moltes ganes de veure què passa amb les coses que t'interessen, necessitat d'anar-ho a mirar amb detall" [CCHH_FFR_Lec]*, així com interpretar *"investigar per mi és interpretar les coses del passat. No buscar coses noves, en el meu cas, sinó interpretar (...) interpretar de manera diferent" [CCHH_HMC_Lec]*, cercar d'on venim: *"en el terreny de la història ser investigadora vol dir, en gran part, plantejar-se com... saber d'on vinc, a un nivell molt personal, per saber què som ara. Des d'aquesta perspectiva, què som, per què hem arribat aquí... hem d'intentar comprendre què ens ha portat fins al lloc on estem. Tot això vol dir, moltes vegades, arremangar-se, entrar a arxius" [CCHH_HMC_Tit]* o resoldre problemes: *"resoldre problemes, solucionar problemes. (...) Per mi això vol dir ser investigadora: solucionar coses, problemes, que podem aplicar després en els malalts per tal que millorin la seva salut. Ser investigador... quan et poses dins el laboratori de recerca bàsica intentem solucionar els problemes dels malalts en el laboratori utilitzant altres mitjans (...) Per mi ser investigador vol dir solucionar problemes dels malalts" [CCSA_CIR_Tit].*

Per acabar, les entrevistades defineixen la professió d'investigador(a) com: *"una feina" [CCET_GiM_Lec]* o *"en el fondo es un trabajo para mí" [CCSA_CAA_Agr]*; un privilegi: *"per mi ser investigadora és un privilegi. Perquè clar, cada vegada que penso que em paguen per aprendre tota la meua vida i per mirar de fer d'aquest aprenentatge una cosa útil per a la societat, encara no m'ho crec. Em sembla increïble, de debò" [CCHH_FFR_Tit]*; una feina de policia: *"aquesta feina és una feina una mica de policia. Clar, t'has de muntar una hipòtesi, com qualsevol investigador, una hipòtesi de*

treball i a partir dels arxius i de la documentació als que accedeixes, la verifiques o no. Si no la verifiques, has de replantejar-te molta feina feta... La recerca és a vegades feixuga però també és molt satisfactòria quan sembla que estàs en el bon camí [CCHH_HMC_Tit]; una sortida professional: *“es una de las salidas profesionales dentro de la carrera”* [CCSA_CAA_Agr]; o un divertiment intel·lectual: *“per mi és un divertiment intel·lectual. Un repte, entendre una cosa que no has entès, intentar veure si col·labores amb alguna cosa que ningú ha fet abans...”* [CCSS_EDE_Cat].

Les definicions sobre investigador(a) i investigació són força diverses, no podent-se extreure una definició compartida pel baix nombre de repetició en les respostes. A grans trets, però, es podria dir que investigar consisteix a donar resposta a preguntes, al per què de les coses, per què passen o en entendre quelcom. Es tractaria, per tant, d'una feina que permet aprendre continuadament i ampliar el coneixement establert. Cal assenyalar que moltes vegades les entrevistades parlen de la figura de la persona investigadora en masculí, així com el fet que la majoria afegeix en els seus relats que elles parlen de la seva àrea en tant que és la que coneixen i entenent que en altres àrees es podrien contestar coses diferents.

Segons àrea de coneixement, les professores de Ciències Experimentals i Tecnològiques i Ciències de la Salut posen més èmfasi a l'hora de definir la recerca com fer preguntes i obtenir respostes mentre que les de Ciències Humanes i Ciències Socials considerarien que investigar consisteix en donar resposta al per què de les coses. Acostumen a ser professores agregades, titulars i catedràtiques les que consideren que la investigació és una feina.

Quant a les característiques dels bons professionals i les bones professionals dedicades a la recerca, s'ha obtingut un ventall de respostes molt ampli. Algunes d'aquestes característiques semblen gaudir d'un elevat grau de consens entre les entrevistades com poden ser: la curiositat; la passió, vocació, estima per la feina; la tenacitat, constància o perseverança que pot arribar fins a l'“obsessió” en certs moments; la capacitat de treball en equip; la meticulositat i el rigor.

En menor grau apareixen característiques com: la mentalitat oberta, l'automotivació o intel·ligència emocional, la paciència, la intel·ligència, la capacitat organitzativa, la creativitat, l'honestedat, comptar amb uns coneixements sòlids, estar ben informat i al dia del que succeeix, comptar amb determinades competències, originalitat, tenir interès, treballar de manera interdisciplinària, *critical awareness*, ètica professional, tenir el cap endreçat, una visió global dels fets i ambició, disciplina, egocentrisme i elevada capacitat de treball.

Pel que fa a la curiositat diuen: *“per ser científic s'ha de tenir una gran curiositat”* [CCET_GiM_Cat]; *“mentre tens aquesta curiositat per tot, tens assegurat que aniràs fent recerca... cada vegada que tibes d'un fil en surt un altre i això t'atrapa molt”* [CCET_GiM_Cat]; *“curiositat”* [CCHH_FFR_Lec] i també a [CCSS_DLC_RyC], *“un bon investigador ha de ser curiós, òbviament”* [CCHH_FFR_Tit]; *“crec que sobretot el que han de tenir és una immensa curiositat (...) la qüestió fonamental penso que és tenir curiositat intel·lectual”* [CCHH_HMC_Ceu]; *“tenir una curiositat impressionant. Sobretot la curiositat, realment”* [CCHH_HMC_JdC]; *“curiosa”* [CCSA_CAA_Tit], *“una curiositat que no té fi”* [CCSA_CIR_Tit]; *“han de tenir una primera que és curiositat”* [CCSS_DLC_Agr]; *“evidentment, ser una persona amb molta curiositat,*

essencialment perquè no... [CCSS_EDE_Cat]; *“has de ser molt curiosa, jo crec”* [CCSS_EDE_JdC] i *“primero la curiosidad, la inquietud por conocer, las ganas de saber. Esa creo que es importantísima. La curiosidad intelectual. Me apetece saber... me apetece saberlo, creo que es muy importante. La curiosidad”* [CCSS_EDE_Lec]. D'altres investigadors ho anomenen “interès particular”: *“tenir un interès particular per conèixer aquest període tan determinat de la nostra història. Per mi això era la qüestió fonamental”* [CCHH_HMC_Ceu].

Quant a la passió, estima, entrega a la feina i la vocació: *“és com tot, la passió pel que fas. No crec que hi hagi en això una distinció respecte altres professions... Hi ha gent que està fent feines que són aparentment menys atractives i en canvi gaudeixen amb el que fan. T'ha d'agradar molt el que fas. Penso que has d'estimar la teva feina, tenir molta vocació”* [CCET_GiM_Cat]; *“un bon investigador és aquell que –no ho hauria de dir- que s'enduu la feina a casa. No que se l'enduu físicament però allò de llevar-se i dir, mira, ja sé com fer aquell experiment!”* [CCET_GiM_Lec]; *“y un poco de entrega. Yo veo cuando los chicos vienen que están estudiando el doctorado y lo primero que me preguntan es el horario de entrada y salida y ahí yo digo no, no... esto no va por donde tiene que ir”* [CCET_TES_Tit]; *“que t'agradi el treball intel·lectual, saber i descobrir. Que s'estima la seva feina”* [CCHH_HMC_JdC]; *“per ser investigador, i per fer qualsevol altra feina ben feta, s'ha de tenir vocació. Jo no crec que sigui una feina inferior o superior a cap altra, simplement s'ha de tenir vocació”* [CCHH_HMC_Tit]; *“a nivel profesional, pues bueno, ser muy trabajadora. Creo que hay que invertir muchas horas. Te tiene que apasionar, si no lo vives como una carga (...) Sobretudo voluntad y vocación, porque tiene una parte muy importante de vocacional”* [CCSA_CAA_Agr]; *“voluntat i ganes de treballar”* [CCSA_CAA_Cat]; *“jo crec que realment es necessita un cert grau de passió (...) i entusiasme”* [CCSS_DLC_Ceu] i *“has de ser una persona que li agradi el que fa perquè no estàs aquí per diners, no, estàs aquí per fer una bona carrera professional... t'ha d'agradar!”* [CCSS_EDE_JdC].

Respecte la tenacitat, constància, perseverança i fins i tot “obsessió” per la feina diuen: *“que no cau de seguida que surten malament les coses perquè això és el que passa normalment, de manera que es necessita molta tenacitat (...) està sempre motivat per continuar”* [CCET_GiM_Lec]; *“para mi también hay que ser tenaz”* [CCET_TES_Tit], *“ha de ser tenaç, perseverant i sobretot ha de tenir moltes ganes de continuar aprenent i no encasellar-se”* [CCHH_FFR_Tit]; *“que sigui molt constant”* [CCHH_HMC_JdC]; *“ha de ser obsessiva, ser obsessiu. Això és molt bo per acabar la tesi. Constant, dia a dia pensant en el mateix, com fer tal cosa, dedicar-se exclusivament a això (...) Per mi s'ha de ser obsessiu, constant”* [CCHH_HMC_Lec]; *“amb constància”* [CCSS_DLC_Agr], *“molta constància”* [CCSS_EDE_Cat] i *“luego el tesón. Creo que eso a mi me falta”* [CCSS_EDE_Lec].

Quant a la importància de saber treballar en equip: *“ser capaç de treballar en equip, poder-te entendre a nivell de relacions personals i a nivell de feina (...) ser capaç de gestionar les relacions entre companys i això a nivell individual d'investigadors diem de base està molt bé i crec que la persona que porta un equip de recerca ha de tenir”* [CCHH_FFR_Lec]; *“quizá es especialmente importante la capacidad de trabajar en equipo. Tanto cuando te toca estar en los primeros estadios como cuando te toca coordinar y dirigir a otras personas. Capacidad personal, de escucha, de diálogo, de saber ceder en un momento dado, tomar decisiones con firmeza”* [CCSA_CAA_Agr]; *“tener capacidad de trabajo en equipo”* [CCSA_CAA_Tit]; *“crec que els bons*

investigadors han de ser gent que sàpiga treballar en equip (...) crec que el treball en equip és absolutament imprescindible [CCSS_DLC_Tit]; *“si no treballes en equip difícilment publiques alguna cosa”* [CCSS_EDE_Cat] i *“luego también creo que también es importante, en mi caso almenos, saber trabajar en equipo”* [CCSS_EDE_Lec].

En menor mesura apareixen la meticulositat i el rigor. Ho recullen les següents cites: *“ser molt rigorós”* [CCHH_FFR_Lec]; *“s’ha de ser rigorós metodològicament”* [CCHH_HMC_Ceu]; *“rigor científic”* [CCHH_HMC_JdC]; *“fer les coses amb rigor”* [CCSS_DLC_Agr]; *“meticulosa”*[CCHH_HMC_JdC]; *“has de ser endreçat i metòdic perquè si no et pots dispersar totalment o a nivell d’experiments... ser molt metòdic per fer sempre les coses iguals perquè si no, no saps per què et surten les coses si vas canviant contínuament les coses sobre la marxa”* [CCSA_CAA_Lec]; *“d’una manera determinada”* [CCSS_DLC_Agr] i *“molt metòdic”* [CCSS_DLC_RyC].

A partir d’aquestes característiques n’apareix un grup força nombrós que compta amb poques repeticions i que queda recollit a la següent taula (n. 37):

Mentalitat oberta	<i>“s’ha de tenir una mentalitat molt oberta a captar moltes coses”</i> [CCET_GiM_Cat], <i>“l’altra cosa que és molt important és tenir una mentalitat oberta, constructiva. Aquesta és una de les coses que més costa Mentre tens aquesta curiositat per tot, tens assegurat que aniràs fent recerca... cada vegada que tibes d’un fil en surt un altre i això t’atrapa molt”</i> [CCET_GiM_Cat], <i>“creo que significa estar abierto de mente, no estar para nada cerrado. Si ya te esperas el resultado, ¿para qué hacer una investigación? Voy a ver qué pasa, a ver qué encuentro... para mi es eso”</i> [CCSA_CAA_JdC], <i>“un investigador és una persona que té una ment oberta a descobrir noves coses”</i> [CCSS_DLC_Lec]
Automotivació o intel·ligència emocional	<i>“a més penso una altra cosa, en aquesta feina els ànims te’ls has de donar tu mateix perquè allò de que vingui algú a fer-te un copet a l’esquena... no sempre es produeix. Tu mateix has de cultivar la teva autoestima”</i> [CCET_GiM_Cat], <i>“també hi ha tota la part de motivació”</i> [CCHH_FFR_Lec], <i>“la fortalesa emocional que ara en diuen intel·ligència emocional. És a dir, la capacitat per superar els entrebancs, sobreposar-se als “fracassos”, autodonar-se ànims quan la feina fa pujada, saber gaudir dels petits èxits...”</i> [CCSS_DLC_Agr]
Competències: cerca de documents, anàlisi i contrast d’informació, interconnexió...	<i>“s’ha de saber buscar documentació, etc.”</i> [CCHH_HMC_Ceu], <i>“crec que és una persona que té passió per les dades. Que realment sap plantejar-se preguntes i sap anar als llocs on pot trobar les respostes i sap plantejar i analitzar les coses que té i comparar els resultats que obté amb altres treballs que s’han fet prèviament. Per mi seria això S’ha de saber buscar documentació, etc.”</i> [CCSS_DLC_Ceu], <i>“ser capaç de fer interconnectar diferents elements sobretot a nivell social”</i> [CCHH_HMC_Ceu]
Paciència	<i>“és una persona que té molta, molta paciència”</i> [CCET_GiM_Lec], <i>“paciente”</i> [CCSA_CAA_Tit], <i>“y ser paciente. Que es otra cosa que a mi me falla mucho (...) Hay que ser paciente, las cosas no salen el primer día ni el segundo y cuando tienes una base de datos y de repente descubres que algo está mal, pues vuelves a mirar y no desanimarte y volver... ser paciente”</i> [CCSS_EDE_Lec]
Intel·ligència	<i>“per ser un investigador de primera fila, a part de ser una persona des del punt de vista intel·lectual molt bona...”</i> [CCSS_EDE_Cat], <i>“tampoco hace falta que seas un ser brillantísimo, inteligentísimo... evidentemente que eso ayuda, por supuesto”</i> [CCSS_EDE_Lec], <i>“los mejores investigadores que tenemos en el departamento son muy inteligentes”</i> [CCSS_EDE_Tit]
Capacitat organitzativa	<i>“s’han de fer una sèrie d’experiments, has de ser organitzat, has de fer bé la feina en el laboratori perquè si no, el resultat no és òptim”</i>

	[CCET_GiM_Agr], “ <i>ser capaç d’organitzar-te molt bé</i> ” [CCHH_FFR_Lec]
Creativitat	“ <i>has de ser creatiu. Això a mi em costa molt. Perquè la creativitat la necessites per pensar o dissenyar o tenir una idea a partir de la quan organitzaràs la recerca en els propers anys. D’això dependrà que et donin projectes, que no te’n donin, poder crear grups...</i> ” [CCET_GiM_Agr], “ <i>crec que realment es necessita un cert grau (...) de creativitat</i> ” [CCSS_DLC_Ceu]
Honestedat	“ <i>desde mi punto de vista... pues hay que ser honesto porque en investigación hay muchísima competitividad, y entonces la gente le tiente un poco hociarse con esa competitividad y sin embargo en mi opinión hay que tener muy claro cuando un compañero o investigadores son muy, muy buenos y hay que ser honesto, pues mira, tus resultados son mejores que los míos, en ese momento. A lo mejor en otro momento... Entonces la honestidad para mi es... y se nota, cuando trabajas se nota</i> ” [CCET_TES_Tit], “ <i>un rigor científico que puguí demostrar amb honestedat</i> ” [CCHH_HMC_JdC]
Formació de base (coneixements i metodologies)	“ <i>metodologia</i> ” [CCHH_FFR_Lec], “ <i>penso que s’ha de tenir una bona formació. Una formació molt bona de base. Tant de formació teòrica com de qüestions metodològiques. Posar-te a investigar sense una formació de base sòlida... per mi és molt important</i> ” [CCHH_HMC_JdC]
Estar ben informat, al dia	“ <i>un bon historiador difícilment pot ser bon historiador i no saber què passa al seu entorn</i> ” [CCHH_HMC_Ceu], “ <i>estar molt ben informat del que es fa</i> ” [CCHH_HMC_Lec]
Originalitat	“ <i>ha se ser original</i> ” [CCHH_FFR]
Interdisciplinarietat	“ <i>tenir una perspectiva àmplia –potser no és tan important per altres disciplines-, ser interdisciplinar per mi és molt important, rebre fonts de tot arreu com han fet altres disciplines a l’estranger</i> ” [CCHH_HMC_Lec]
Critical awareness	“ <i>un alt nivell de critical awareness, alt nivell de consciència crítica i poder posar-se al lloc de l’altre i tenir una perspectiva, entendre l’altre perspectiva... crec que això és el primer de tot. Una persona, sobretot aquí en educació, seria una persona que està reflexionant constantment sobre les seves pràctiques. Diferent d’un científic que està a un laboratori i té com a fita descobrir no sé què, a educació ha de partir de les pràctiques d’un mateix</i> ” [CCSS_DLC_Lec]
Ètica professional	“ <i>un compromís professional, voler fer bé les coses, no vendre la moto... compromís i ètica professional que li donen serietat. Una persona que és un bon investigador és molt seriosa, encara que no estiguis d’acord amb el que fa, però estudia...</i> ” [CCSS_DLC_RyC]
Cap endreçat	“ <i>un cap endreçat</i> ” [CCSS_EDE_Cat]
Visió global	“ <i>una capacitat de veure les coses de forma global o amb una certa distància. Em sembla que no... la petita cosa, el microcosmos difícilment ens fa avançar, almenys en els nostres àmbits. Veure les coses globalment ajuda a entendre la complexitat dels problemes</i> ” [CCSS_EDE_Cat]
Ambició	“ <i>hi ha una component molt important, sobretot actualment, que jo no tinc, i és que has de ser una persona molt ambiciosa (...) amb ganes de que es reconegui el seu nom. Publicar, d’alguna manera, vol dir mira el que he fet</i> ” [CCSS_EDE_Cat]
Disciplina	“ <i>per una banda has de ser una persona molt disciplinada</i> ” [CCSS_EDE_Cat]
Egocentrisme	“ <i>també cal tenir uns components de personalitat... ha de ser bastant egòlatra... hi ha com dos grups de gent, la que la té molt i altra gent que aquesta component la té menys, el que passa és que són molt bons. I es nota, eh, quan parles amb els uns i els altres! Hi ha gent que no li agrada compartir les coses de recerca que fa i bé, molt lluny no arribaran...</i> ” [CCSS_EDE_Cat]
Elevada capacitat de treball	“ <i>los mejores investigadores que tenemos en el departamento son (...) y muy trabajadoras (...) Muchas horas de dedicación</i> ” [CCSS_EDE_Tit]

Taula n. 37. Característiques que les entrevistades atribueixen als bons i les bones investigadores (les que apareixen amb menor freqüència).

El nombre de característiques que les entrevistades consideren que el personal investigador excel·lent reuneix és molt elevat i no sempre coincident. Tot i això, sembla

que hi ha certes característiques que compten amb major grau de consens com són la curiositat; l'estima, entrega, passió per la feina o vocació; tenacitat, constància, perseverança que pot arribar a l'“obsessió”; saber treballar en equip; rigor i meticulositat. A banda d'aquestes característiques n'apareixen moltes d'altres, que no han estat repetides. En opinió de les entrevistades, això es deu a que les característiques varien en funció de l'àrea de coneixement.

Per exemple, a Ciències de la Salut i Ciències Socials primen la meticulositat, el rigor i el treball en equip, característica aquesta darrera que no ha estat citada a Ciències Experimentals i Tecnològiques. A Ciències Humanes sembla important la formació de base, l'estar al dia i la interdisciplinarietat, mentre que a Ciències Socials es considera més important que en la resta d'àrees la intel·ligència, el critical awareness, l'ètica professional, la visió global, l'ambició, ser disciplinat i comptar amb una elevada capacitat de treball.

1.1.6 Consideració pròpia

El codi “CONSI” apareix en 26 de les entrevistes. Aquesta pregunta pretenia esbrinar si les professores es consideren a sí mateixes com a docents, investigadores, gestores, etc. o una combinació de les diverses tasques.

La majoria de respostes afirmen que es consideren ambdues coses: professores i investigadores. En menor mesura les entrevistades es consideren o senten que són més docents i en tercer lloc es situaria un grup de professores que es consideren més investigadores i/o que els agradaria poder-se dedicar en exclusiva a aquesta tasca. Finalment, una professora manifesta que pel càrrec que ocupa està totalment dedicada a la gestió.

Quan les entrevistades expliquen per què se senten tant docents com investigadores justifiquen àmpliament la seva resposta, tal com es recull a continuació:

“tinc èpoques. Quan passo molts dies fent docència, tinc moltes ganes de fer investigació i la investigació hi ha vegades que també... no és que em cansi, però també tinc ganes de fer classe. Jo penso que per igual, per parts iguals. No tenim... els professors no considero que tinguem... moltíssimes hores de docència. El que tenim és molta activitat extradocent relacionada. Perquè hores de docència, les hores que dones... tothom diu que són moltes però jo no considero que siguin tantes. Comparat amb un institut... aquí no, tinc tres mesos a l'any de tot el curs. Ara [novembre], març i abril. Però la resta ho tinc lliure, representa, encara que tampoc és ben bé així, doncs s'ha de tenir també en compte les hores que es dediquen a tercer cicle, les tutories, reunions, etc. Potser és el que trobo més a faltar, tenir més temps per dedicar a investigació. Però m'agraden les dos coses per igual” [CCET_GiM_Agr]

“jo crec que les dues coses, perquè no puc fer una sense l'altra (...) canvia moltíssim poder explicar als estudiants una cosa que has llegit en un manual, a que puguis explicar una cosa que tu mateixa has fet. Crec que la docència és més bona si fas recerca i també viceversa, la recerca també es veu beneficiada de la docència perquè els estudiants també fan preguntes i has de tenir respostes, que a vegades cal investigar...” [CCET_GiM_Cat]

“a mi m’agrada meitat i meitat. A mi m’agrada donar classes, tenir contacte amb els alumnes, veure si és capaç d’explicar-te i ells d’entendre’t i d’enganxar-los amb el que expliques... Però la recerca és on dediquem el vuitanta per cent del temps... potser perquè està així muntat... i a més a més està malament des del punt de vista de la docència, perquè quan tu intentes enviar el currículum per a que et donin acreditacions la docència no compta per res”
[CCET_GiM_Lec]

“a ver... las dos cosas. La verdad es que hasta que no comienzas la docencia sólo has hecho investigación, has sido estudiante, has trabajado en la tesis... y, básicamente, has actuado bajo las directrices de un director. Pocas veces, excepto algún seminario, una clase puntual... has hecho docencia. En mi caso son muchos años sin hacer docencia hasta que tengo la plaza de profesora titular (...) cuando te tienes que dedicar a la docencia al principio dices “¡ui! horror!”... porque es mucho trabajo: prepararte la asignatura o varias, hacer clase. Pero luego he encontrado que es muy, muy gratificante. Cuando lo estamos haciendo nos quejamos de que es mucho tiempo no por la docencia en sí, sino que combinar con la investigación... Pero la docencia es algo muy gratificante. La investigación también lo es porque la investigación te sigue dando ese punto de creatividad en el tema que cada uno escoge. Diseñar y desarrollar un proyecto es un proceso creativo que te da la investigación que es muy gratificante. Pero como digo, la gratificación no es a corto plazo sino con perseverancia... (...) me gratifica porque estás transmitiendo cosas en las que tú crees, que tú has disfrutado estudiándolas... puedes transmitir eso porque tú crees en ello, crees que es un conocimiento que se ha de conocer... Se trata de compartir y ese compartir está muy bien. Pero a parte de compartir, permites que los estudiantes accedan al conocimiento. A parte, recibes mucho de los estudiantes, porque ellos con sus cuestiones, te enseñan algunos aspectos que tú pasas por alto..., incluso es una forma de evaluarte a ti mismo. Cuando tienes los resultados de un examen, según el resultado, reflexionas si lo has hecho bien (...) No depende totalmente de ti, pero es un indicador para evaluarte. Además los estudiantes... los considero personas muy majas. A mi me dan energía, esa juventud... hay de todo pero en conjunto me gustan”
[CCET_GiM_Tit]

“a veure... és que la meva recerca està molt enfocada a la docència. Aleshores les dues coses, jo diria. La recerca que jo faig l’aplico després a la docència; és a dir, va com molt lligat. No m’imagino fent només docència i tampoc m’imagino fent només... (...) però jo crec que les dues coses”
[CCHH_FFR_Lec]

“miro de ser equànime i no deixar de banda la docència. Ara estic fent un mòdul de màster que no té cap reconeixement econòmic, el faig per amor a l’art, diguéssim; una assignatura Campus, pel mateix, a més a més de la meva càrrega docent habitual (...) Quan veus la reacció dels estudiants, és molt gratificant. Ara bé, la recerca m’agrada molt, molt. La docència també. El que passa és que fer classe per mi té un component que és màgic. Puc llegir molts llibres de didàctica, fer un màster de didàctica de les llengües estrangeres –com ha estat el meu cas-, etc. però t’hagi de dir que quan surts molt content d’una classe no sempre és quan la portes més preparada o més treballada... sinó que moltes vegades no entens per què es produeix la química. (...) En canvi, la recerca és un valor segur. No saps cap on vas... clar, evidentment, quan trobes l’article que tu volies que ja està publicat... és la gran depressió... però saps

que depèn de tu. No has de buscar tant aquesta interacció constant, que és molt interessant, però que hi ha vegades que no és fàcil” [CCHH_FFR_Tit]

“penso que és una mica difícil poder separar una cosa de l'altra. Difícilment crec que hi hagi... un professor es recolza en els seus avanços de recerca. Una cosa va íntimament lligada a l'altra. Una altra cosa és que poguéssim fer com els francesos que tenen una carrera d'investigador i una carrera docent. Jo crec que ha d'anar per aquí... penso que seria molt bo, el desitjable, el raonable. Mentre no sigui així... tenim moltes dificultats per fer recerca perquè necessitem potser el triple d'hores que dediquem a la docència” [CCHH_HMC_JdC]

“em considero les dues coses perquè la docència m'agrada molt. Sinó, no estaria aquí. Si només fos per la recerca... intentaria buscar-me una plaça que només fos per a fer recerca, ja fa anys em van oferir un contracte al INIA de Madrid i no el vaig agafar. Si no t'agrada la docència... ha de ser una tortura anar a fer classe i afrontar-te amb cinquanta persones davant teu. La veritat és que a mi m'agrada” [CCSA_CAA_Lec]

“em considero les dues coses. Les dues coses les he fet al llarg de la vida, compaginant. Ara mateix les continuo compaginant i segons en quins moments han predominat una o altra. La docència m'agrada molt i la recerca m'agrada molt també, sinó no la faria” [CCSS_DLC_Agr]

“això moltes vegades es contraposa i per mi no... jo veig que està en una relació molt harmònica en el sentit de... jo si no hagués fet recerca les meves classes avui serien igual que fa deu anys. O hauria llegit coses, les hauria adaptat... però no seria igual perquè ara ensenyo en gran part allò que jo i els meus col·legues pròxims he trobat. Per mi el fet de fer recerca ha significat innovar en el terreny de la docència. No crec en aquesta contraposició que sovint es fa. Potser perquè en el nostre camp, nosaltres fem una recerca molt aplicada (...)” [CCSS_DLC_Ceu]

“les dues coses. La investigació en educació és una barreja complexa. Les dues coses. Sempre he treballat més en recerca però he fet docència, he investigat sobre la docència a primària, secundària i universitat... fa molts anys que faig classe a la universitat. M'agrada molt (...) les dues coses” [CCSS_DLC_RyC]

“les dues coses. Per la meva trajectòria... suposo que per estar a una escola universitària, és més de docència que de recerca. He fet coses de recerca en el moment en què m'ha vingut de gust. Aleshores hi ha èpoques que m'ha interessat més la recerca i èpoques en què m'ha interessat més la docència i també èpoques en què he barrejat les dues coses. Ara tinc més coses de recerca...” [CCSS_EDE_Ceu]

“a mi m'agraden totes dues, la docència i la investigació i per mi és molt gratificant poder contar les coses que faig. Tenir curiositat, esperit d'aprendre... i al final el gust de poder aplicar les coses que tu fas a la vida quotidiana però a més a més que t'agradi poder explicar-ho. Per mi és fonamental (...) el que més m'agrada és almenys en una classe al llarg del curs poder explicar el que jo faig. Dir bé, això és el que diu la teoria però a mi m'agrada que agafem aquestes dades, amb tractament estadístic i així... A mi m'agrada aquest complement” [CCSS_EDE_JdC] i

“la parte docente la tengo muy por la mano y la parte investigadora no. Yo no me considero una gran investigadora ni mucho menos. Creo que me he empezado a poner ahora y ahora me quiero dedicar más” [CCSS_EDE_Lec].

Algunes entrevistades, però, consideren que són més docents. En aquest cas ho justifiquen dient que la docència els agrada molt, que gaudeixen fent classe: *“com que m’agrada molt la docència, he destinat moltes hores a aquest tema (...) A mi m’agrada molt fer classes. A mi m’agrada molt la docència, el contacte amb els estudiants... m’agrada molt fer classes (...) perquè és una feina en la que dones i reps de manera quasi immediata. Mentre que la feina d’investigador és molt més individual. Després ho projectes i escrius el que has investigat, però és clar, és diferent”* [CCHH_HMC_Tit]; *“docent. Disfruto molt amb els nanos i més a pràctica que a teoria”* [CCSA_CAA_Cat]; *“crec que sóc docent (...) personalment m’agrada més la docència que la investigació perquè tinc més feedback, tinc resultats... a la investigació no sempre ho veus (...)”* [CCSS_DLC_Lec]; d’altres diuen que és a l’activitat que li han dedicat més hores: *“diria que més docent perquè és al que he dedicat més hores a la meua vida i és en el que em sento més competent. En el tema de la recerca, pel meu itinerari i diria que passa a bastant gent de la meua unitat, és un àmbit en què sempre et sents una mica insegura, amb la sensació que t’hi has posat tard... jo de fet la tesi la vaig llegir a l’any dos mil... per tant... vaig venir a treballar aquí a l’any vuitanta-u. Altra gent... m’hi he posat més tard i amb la sensació sempre d’anar molt a contra corrent”* [CCSS_DLC_Tit] o per d’altres motius: *“algo más docente que investigadora (...) sólo docencia no. Creo que la docencia está bien pero es importante en la universidad complementar la docencia con investigación; es decir, la investigación te amplía mucho los conocimientos, la perspectiva de cómo ves las cosas...”* [CCSA_CAA_Tit].

Pel que fa a la investigació, hi ha algunes professores que manifesten el seu major interès per la recerca i que si tinguessin l’opció, s’hi dedicarien en exclusivitat: *“uy, yo lo tengo clarísimo!!! Yo la docencia... no la llevo nada bien (...) Lo de la docencia... yo veo que hay compañeros que lo hacen mejor, que tienen mucha más vocación docente que yo. Pero yo nunca digo que nada es mejor que otra cosa. Me alegro por ellos que lo disfruten, y por los alumnos, pero yo también lo intento hacer bien. No es que como no me gusta... no. Intento que lo haga bien. Pero disfruto con la investigación. Hay gente como yo que les cuesta muchísimo y al final... se nota, los alumnos lo notan. Entonces yo me intento esmerar para que no se note”* [CCET_TES_Tit] i *“lamentablement, haig de ser més docent per això que he dit. Perquè si ets associat, becari... et donen una assignatura diferent cada any... clar, tens una responsabilitat per fer-ho bé i cada any canviar... és molt complicat. Quan ets becari et fan fer classes en el teu període de formació... a més jo em vaig especialitzar en una cosa que no surt en les matèries que havia d’explicar doncs... ara fa un parell d’anys que estic repetint més o menys i bé. Malauradament encara sóc més docent. És que a mi m’agradaria ser investigadora”* [CCHH_HMC_Lec].

D’altres diuen que es senten més investigadores perquè és l’activitat a què han dedicat més hores al llarg de la seva trajectòria professional: *“encara que tota la meua activitat ha estat enfocada prioritàriament a la recerca, al voltant de la recerca crec que hem anat construint un equip d’investigadors interessant i això ho aconseguixes a partir dels nous estudiants que es van incorporant i per tant aquí hi ha un element d’alimentació. Sí que dedico més temps a la investigació que a la docència tot i que la docència, com suposo que a la immensa majoria dels professors, ens acapara una quantitat de temps molt important. Em sento més inclinada cap a la investigació que o cap a la docència”* [CCHH_HMC_Ceu]; *“hoy por hoy... por mi trayectoria, desde luego, más investigadora. Porque la docencia la empiezo a incorporar con más*

intensidad hace dos-tres años. Llevo más años pero con colaboraciones muy puntuales. Quizá fue el año pasado realmente, con el contrato de agregado, cuando me he dedicado más a la docencia. Ves que los alumnos te conocen, tú conoces a tus alumnos... es otra relación. Hoy por hoy me siento más investigadora. No quiere decir que no me guste la docencia o que no me sienta realizada en la docencia, pero es que todavía no he tenido suficiente tiempo” [CCSA_CAA_Agr]; “ni una cosa ni otra. La verdad es que docencia he dado muy poca. Sí que me gusta, pero se limita a cursos que he dado sobre técnicas en concreto y aquí por ejemplo sólo he dado cursos de doctorado (...) Sí que me gusta. Reconozco que... además cuando tienes un grupo pequeño y puedes hablar y contarle tus experiencias... pues a mí me fue muy bien esto por esto o a mí esta técnica... pero cuando el grupo es pequeño. Si tienes un grupo muy grande... Investigadora sí, claro” [CCSA_CAA_JdC] i “he fet molta docència. Ara en faig menys. Sóc més investigadora i tinc la sort que m’hagin ensenyat a ensenyar. Aleshores, la part docent em surt espontàniament” [CCSA_CIR_Tit].

Finalment, una professora es considerava bàsicament gestora en tant que ocupava, per segona vegada consecutiva, un càrrec en l’equip rectoral: “ara en aquest moment més gestió. Ara porto... he estat vuit anys delegada del rector i els anys que porto al vicerectorat... per tant vol dir que ara gestora, docent perquè encara faig classes i de recerca faig molt poca cosa. Si pogués escollir... bé, ja he escollit. Agafant el càrrec ja he escollit. Temporalment ara faig de gestora. És una elecció i la resta se’n ressenteix pel nombre d’hores i pel tipus de recerca que fem en l’àmbit de socials” [CCSS_EDE_Cat].

La majoria d’acadèmiques es consideren tant investigadores com docents i a més, pensen que la combinació d’ambdues tasques és positiva perquè de la seva interacció se’n deriven resultats de major qualitat. De la docència en ressalten els beneficis que els aporta estar en contacte amb els estudiants i la consideren molt gratificant, només assenyalant com a aspectes negatius la quantitat d’hores que han de dedicar-hi –no tant per la impartició de docència a l’aula, com per les hores de preparació, reunions, tutories, etc.- i també consideren que la docència hauria de rebre major consideració en els processos d’acreditació.

En segon lloc, les professores se senten més docents manifestant que és una tasca que els agrada i a la que hi dediquen moltes hores.

En tercer lloc es situarien les acadèmiques que es consideren més investigadores i que, si fos possible, es dedicarien exclusivament a fer recerca. En aquesta ocasió també expliquen que es consideren més investigadores perquè és allò que els agrada més o on hi inverteixen més hores.

Només es considera gestora una professora que va ocupar diversos càrrecs en l’equip de govern de la universitat –n’ocupava un en el moment de l’entrevista.

Quant a diferències segons àrea de coneixement, departament o categoria professional, apareixen diferències entre les acadèmiques que es consideren docents o investigadores. Així, cap professora de l’àrea de Ciències Experimentals i Tecnològiques ha posat de manifest considerar-se docent i cap professora de l’àrea de Ciències Socials, investigadora. La professora que es considera gestora és catedràtica.

1.2 Quina percepció tenen les acadèmiques respecte la seva carrera investigadora?

Per tal de donar resposta a la segona pregunta, que es correspon al segon objectiu de la recerca, es va demanar a les entrevistades que expliquessin la seva trajectòria professional com a investigadores des de que van acabar el doctorat fins al moment actual tot parant atenció a les següents variables:

- (a) Circumstàncies en què prenen la decisió de seguir la carrera acadèmica i investigadora: moment en què es pren la decisió, factors considerats, experiència professional prèvia, figures de referència, situació personal i familiar, ...
- (b) El context institucional: la unitat, el grup de recerca, el departament, els companys i les companyes, l'equip directiu...
- (c) La vida personal i familiar: estat civil, fills(es), persones al seu càrrec...
- (d) Persones, accions, elements... que han facilitat la seva carrera acadèmica i investigadora
- (e) Al contrari, persones, accions, elements... que han suposat dificultats en el seu desenvolupament professional
- (f) Expectatives de futur professional dins i fora de la universitat i
- (g) Recomanació de la seva professió als seus fills(es) o altres persones properes.

A l'hora de codificar les entrevistes va sorgir un bon nombre de codis, molts dels quals estan relacionats entre sí. Per aquest motiu els diversos codis han estat agrupats sota un codi més genèric o *family* (veure capítol de metodologia), tal com s'explica a continuació:

- (a) DEC: decisió de seguir la carrera investigadora
 1. DEC1: decideix seguir aquesta carrera fruit d'una motivació inicial o vocació vers la docència, per exemple, els casos en què s'afirma que ja de petita volia ser professora
 2. DEC2: en aquest cas es tracta de professores que mostren major preferència per la investigació, ja sigui perquè tenen vocació des de petites o perquè arrel de treballar a la universitat s'hi han sentit atretes i
 3. REF3: persones que les entrevistades citen com a referents quan parlen de la seva carrera investigadora.
- (b) COND: condicions de la carrera acadèmica i investigadora
 1. AJU: persones, accions, elements... que han ajudat a l'entrevistada en la carrera investigadora o li han afavorit (aquest codi, tot i estar ubicat en aquest apartat es correspon al tòpic (g) de l'objectiu 3.1.1)
 2. VAF: variables que han afavorit la carrera investigadora
 3. VAFG: variables a favor respecte al gènere; és a dir, coses que la Universitat Autònoma de Barcelona està fent o podria fer per ajudar-les com a mares, dones... i
 4. VEC: variables en contra o dificultats que les entrevistades han trobat al llarg de la carrera investigadora.

- (c) VPF: vida personal i familiar en relació a la parella
 1. VPF1: com la maternitat o la cura de persones dependents... influeixen sobre la carrera acadèmica i investigadora i com es contemplen en els diversos contractes i beques
 2. VPF2: es tracta de dones que no tenen fills(es) ni persones dependents i observen com aquests influeixen en les seves companyes
 3. SFA: es tracta del suport que les entrevistades reben per part de les seves famílies i com aquest suport, en cas de tenir fills(es) es tradueix en l'exercici del rol d'avis o àvies
 4. VE: motius pels que professores de diversos punts geogràfics arriben a treballar a la UAB
- (d) REC: recomanació de seguir la carrera investigadora a persones properes, fills o filles i
- (e) EXP: expectatives de futur professional dins i fora de la universitat.

1.2.1 La decisió de seguir la carrera investigadora

Vint de les 27 professores entrevistades fan menció al tema de la decisió que les duu a seguir la carrera acadèmica i investigadora.

Moltes d'elles manifesten que la seva dedicació a la recerca es deu a factors fortuïts, un cúmul de circumstàncies o el destí: *“ho vaig deixar en mans del destí, com deia abans, les diferents portes i la que va funcionar va ser la que significava tornar aquí”* [CCHH_HMC_JdC]; *“vaig fer el doctorat però no vaig pensar mai quedar-me a la universitat. Són circumstàncies de la vida”* [CCSA_CAA_Cat]; *“per mi no és una decisió que es pren d'un dia per l'altre, més aviat és un procés. Comences anant a jornades de formació com a docent i aquí sempre hi ha alguna persona conferenciant convidada que es considera que és una persona que ha investigat en el camp, coneixes certes persones, ho complementes amb lectures... i després sortir a l'estranger i fer-te un espai en una determinada comunitat”* [CCSS_DLC_Ceu]; *“el tema ha estat una decisió més perquè m'agradava. Veia clarament que era la trajectòria professional que jo volia fer. Fins aquell moment no ho sabia, de més gran ja sabia el que volia fer de gran; fins aquell moment no ho sabia. (...) Una miqueta per qüestions personals la meua trajectòria professional ha sigut sempre... fortuïta, sempre hi havia aconteixements que em van influir en el que jo podia o no podia fer. Això sempre va fent que un pot desenvolupar-se professionalment també. (...) Jo he intentat sempre agafar el millor de totes les oportunitats que se m'han presentat i al final això ha tingut molt a veure en la meua formació com a persona i professional”* [CCSS_DLC_Lec]; *“com bastant a la vida hi ha coses amb les que et vas trobant i vas decidint el què”* [CCSS_EDE_Cat] o *“tampoc tenia massa clar... no va ser una tria que pensés la universitat... no, però m'hi vaig trobar, per dir-ho d'alguna manera”* [CCSS_EDE_Ceu].

D'altres expliquen que combinaven la docència a la universitat amb una altra activitat professional o beca i que en un moment determinat van optar:

“era una decisió una mica difícil, perquè jo havia deixat la recerca feia sis anys; i ell venia amb una mentalitat molt americana, molt... i jo m’havia acomiadat movent els tubs manualment, com aquell qui diu, perquè no hi havia recursos... Llavors tenia dos nens petits i donava classes a l’institut pel matí, però a la tarda podia estar a casa amb els meus fills. Vivia a Barcelona i Bellaterra estava lluny perquè jo no tenia cotxe. M’havia de decidir en quaranta-vuit hores i vaig pensar que aquest tren no el podia perdre. Podia anar malament, però si ho deixava passar...” [CCET_GiM_Cat]

“quan vaig acabar la carrera no vaig entrar aquí directament ni molt menys. No tenia clar que volgués fer la tesi a l’Autònoma. Sí tenia clar que volia fer una tesi, però no sabia ben bé on o quan. En el moment en què se’m va oferir una plaça... bé, se’m va oferir... se’m va parlar de la possibilitat d’entrar aquí com ajudant, em vaig presentar al concurs i el vaig guanyar. A partir d’aquí la tesi va passar a ser la primera prioritat perquè a la feina que tenia abans, era una escola universitària, però el temps que li podia dedicar a la tesi era molt reduït. Com això em començava a angoixar, quan em vaig matricular de la tesi a l’Autònoma i a més a més vaig tenir la possibilitat de treballar aquí no m’ho vaig pensar dues vegades” [CCHH_FFR_Tit]

“vaig estar sis anys a Sanitat fins que aquí van obrir la facultat i vaig venir amb les oposicions de titular i després he anat seguint (...) va coincidir quan van fer les oposicions a Sanitat amb la plaça de titular que jo m’havia apuntat aquí. Vaig decidir per la universitat, no sé si em vaig equivocar” [CCSA_CAA_Cat]

“una vez terminé la carrera pude optar a una beca en Montpellier que iniciaba en los aspectos de investigación. Me pareció interesante, me gustó muchísimo el año que estuve allí (...) también de manera circunstancial cuando estaba en Montpellier me ofrecieron una plaza aquí de profesor ayudante. Entonces tuve la oportunidad y tenía que decidir porqué de hecho la beca que tenía para Montpellier era de dos años. Estuve solamente uno porqué tuve que renunciar a esa beca para poderme venir aquí como profesor ayudante. Pensé que valdría la pena porqué aquí también iba a poder hacer el doctorado, lo podría hacer en mi lengua –que es más fácil, un impedimento menos- y veía que podía tener un futuro profesional que si me hubiera quedado allí pues también, pero no... En esos momentos miré más le corto plazo que el largo plazo” [CCSA_CAA_Tit]

“hi ha un moment en què el meu cos no dóna per més, per institut i universitat, i penso que haig d’optar. Opto, decideixo optar per la universitat” [CCSS_DLC_Agr]

“vaig decidir agafar un any sabàtic. M’havia quedat embarassada, vaig tenir la meva filla... però jo tenia la intenció de fer una mica de pausa. Aleshores aquell any va ser quan no vaig poder dir que no i vaig començar a fer classes a l’Escola de mestres (...) al final vaig decidir que deixava l’escola” [CCSS_DLC_Tit]

“compaginava el doctorat amb l’altra fins que va arribar un moment en què vaig decidir que em dedicava totalment a la universitat” [CCSS_EDE_Cat] i

“vaig acabar treballant a una caixa d’estalvis al servei d’informàtica. No m’agradava, m’avorria molt. (...) Aleshores vaig veure que sortia una plaça d’associat a la universitat i vaig decidir presentar-m’hi. Deuria portar dos o tres anys a la banca. I la vaig guanyar perquè els va agradar el currículum que tenia, perquè una plaça d’associat no va gaire més enllà que això, i jo vaig veure que això era molt més divertit que el que tenia. Contra l’opinió de tots [es va decidir per la universitat]” [CCSS_EDE_Ceu].

En algunes ocasions es tracta de professores que van obtenir una beca per seguir estudis de doctorat i això les va motivar vers la recerca: “*tot va venir poc a poc, no vaig decidir des d’un principi dedicar-me a la ciència per tota la resta de la meva vida... Decideixes que tens una beca i que per tant faràs el doctorat, després presentes la tesi doctoral, després t’ofereixen una plaça i dius que sí, després se t’acaba aquesta plaça i te n’ofereixen una altra i així una mica va tot venint sobre la marxa. Al final, com t’agrada estar aquí, doncs penses per què no?*” [CCET_GiM_Agr]; “*en aquells moments vaig tenir el dilema de buscar un lloc de feina o continuar dins la universitat... però com em semblava fàcil quan et garanteixen que tens tots els punts de què et donin una beca vaig demanar la beca i me la van concedir*” [CCSA_CAA_Lec]; “*a l’haver la possibilitat de poder demanar la beca, que me la donen... doncs és allò que dius... bé, doncs sí?*” [CCSS_EDE_Cat] tot i que no sempre haguessin pensat en dedicar-s’hi: “*jo vaig començar sense tenir una idea clara de què significava això. Van venir, van contar el doctorat, hi havia la possibilitat de finançament... s’havia de fer un examen i si ho feies bé podies treballar, tenies diners i podies seguir estudiant. Em va semblar atractiu. M’agrada estudiar, sóc curiosa, tindrè independència... (...)era una oportunitat molt bona i vaig pensar que pel meu currículum també seria bo i ho vaig agafar*” [CCSS_EDE_JdC] o “*en principio, yo había pensado en buscar trabajo en la empresa, pero no había manera. Quería un trabajo, era lo que podía conseguir*” [CCSS_EDE_Tit] però se n’han sentit atretes en la mesura en què han començat a investigar: “*mi motivación, que es un poco lo que te tengo que contestar, ha venido a través de... lo he empezado a conocer y una vez lo he empezado a conocer cada vez me ha ido gustando más. No es una idea a priori que yo tenía de querer ser investigadora, no. En cambio ahora con los años me hace más gracia. No es que la parte docente no me guste. Me sigue encantando. Pero ahora si tuviera que prescindir de una parte de la docencia para dedicarme a investigación, lo haría. Cosa que si me hubieses preguntado hace cinco años o diez, te hubiese dicho que no. La investigación la he descubierto con los años. Ahora las cosas que me quitan tiempo de poder hacer investigación me incomodan un poco*” [CCSS_EDE_Lec].

Aquest grup de professors contrasta amb d’altres per a qui la carrera acadèmica i investigadora sempre havia resultat una bona opció professional: “*em va semblar una bona opció. Jo treballava a fora. Ja mentre estudiava vaig aconseguir una feina de profe a més a més en aquella escola hi havia diversos professors d’aquí i em va semblar una bona cosa. Em venia molt de gust. Després em va semblar que a l’estar treballant aquí fer el doctorat em seria més fàcil perquè tindria més accés a tot plegat i em va semblar una bona opció*” [CCHH_FFR_Lec]; “*era el que més m’interessava fer. En realitat investigar és el que més m’ha agradat. No hi ha altres ocupacions que m’agradin com la carrera universitària. Jo m’hi sento bé. Estic disposada a treballar moltes hores per un salari que no és molt elevat però em permet fer el que realment m’interessa*” [CCHH_HMC_Ceu] o “*sempre he pensat que és una bona manera de guanyar-se la vida. El que vull dir és que des de que vaig acabar la carrera sempre he fet recerca. Vaig fer la meva tesina o projecte de recerca quan vaig guanyar una beca... és a dir, que des de que tenia pocs anys sempre he estat fent recerca de terreny i és com part de la meva vida. Què em va motivar? Sempre he fet una línia de recerca molt semblant, és a dir, treballa amb minories socioculturals. El que m’ha motivat sempre ha estat la combinació de la curiositat científica amb la qüestió de consciència social. Crec que ha estat un compromís social i un compromís professional (...) He combinat la militància política amb la ciència... crec que és una eina de coneixement social, pot*

ajudar a tenir més eines per fer evolucionar la societat. També la universitat és un lloc de poder, en definitiva. (...) sóc filla d'una societat tan conflictiva... vaig créixer en una dictadura militar amb molts conflictes, amb exilis familiars i anades i tornades... crec que això et fa" [CCSS_DLC_RyC].

Sembla que la carrera acadèmica i investigadora no és una prioritat professional per les dones, ans al contrari, expliquen que van optar per aquesta sortida professional després d'uns anys d'haver-la combinat amb altres activitats laborals (sovint la docència a nivells previs a educació superior); perquè van obtenir una beca per fer el doctorat o van començar a fer recerca i això les va motivar a continuar o perquè un cúmul de circumstàncies les hi ha conduït.

Comparant les respostes segons àrea de coneixement, departament o categoria professional es pot afirmar que les professores de l'àrea de Ciències Socials són les que més sovint parlen d'optar per la carrera acadèmica després d'un temps d'haver-la combinat amb una altra activitat professional (moltes vegades docent). També diuen que va ser el destí o les circumstàncies que les van dur a investigar així com el fet d'haver gaudit d'una beca. En el cas de Ciències Humanes ningú afirma haver-se dedicat a la recerca a partir de l'obtenció d'una beca. Sobta, però, que siguin professores d'aquestes dues àrees qui afirmi que la carrera acadèmica i la recerca sempre els havien semblat una bona opció professional. Finalment, cap professora de Ciències Experimentals i Tecnològiques ha manifestat dedicar-s'hi a causa de les circumstàncies o el destí.

1.2.1.1 Motivació inicial: docència o recerca?

Quan les professores expliquen la seva decisió de seguir la carrera acadèmica i investigadora, en certs moments mencionen la motivació que les va conduir a prendre aquesta decisió. Entre les respostes, 7 professores manifesten que van optar per la carrera acadèmica atretes, en primera instància, per la docència i només en 3 casos es posa de manifest l'interès o la curiositat per la recerca.

En referència a la motivació vers la docència, les professores expliquen: *"el primer que va esdevenir va ser la vocació docent. Ja des de molt petita m'expliquen els meus pares que jugava sempre a mestres i la docència la tenia molt arrelada (...) jo tenia des de molt petita molta curiositat i molta passió per la docència"* [CCET_GiM_Cat]; *"he de confessar que encara continuava pensant que em volia dedicar a la recerca com una cosa secundària a la meva feina, que volia ser professora d'institut"* [CCHH_HMC_JdC]; *"me gustava la docència e intenté buscar una salida profesional relacionada con la docencia"* [CCSA_CAA_Tit]; *"mai a la vida havia pensat en el tema de la recerca. Quan vaig entrar a l'Escola de mestres hi havia algú que feia recerca però molt extravagant, ens dedicàvem a la docència, a formar mestres (...) a mi la recerca mai se m'havia passat pel cap. (...) Recordo professors que havien insistit molt en fer el doctorat, marxar a Anglaterra i jo deia no, no, res de doctorat, jo vull treballar amb nens. Ho tenia molt clar. (...) Jo mai hagués pensat que faria una tesi ni faria recerca. Però vas veient que és el camí i ja està. Quan vaig començar a treballar a la universitat ni pensava en la recerca! Només pensava en la formació. Després vas veient que no es pot deslligar"* [CCSS_DLC_Tit]; *"si haig de ser sincera, la meva entrada va ser més per l'àmbit docent que per l'àmbit de recerca. La veritat és aquesta. Si a mi em va seduir, diem-ne, de l'activitat acadèmica a la universitat alguna cosa va ser abans la docència que la recerca. Tot i que tenia molt clar que volia fer la tesina i*

després vaig fer la tesi” [CCSS_EDE_Cat]; *“sempre m’havia agradat donar classes”* [CCSS_EDE_Ceu] i *“yo siempre he querido ser profesora, eso es muy vocacional desde pequeña. Cuando estudiaba la carrera daba clases de inglés, de todo. Siempre me ha gustado mucho”* [CCSS_EDE_Lec].

Pel que fa a les que tenien interès o curiositat per la recerca, ho expliquen així: *“jo sabia què volia, tenia clar que volia investigar”* [CCET_GiM_Lec]; *“desde pequeña quería ser investigadora. Lo tenía bastante claro (...) me acuerdo perfectamente que estaba en el pueblo de mi madre, que es un pueblo muy pequeño en el medio de la nada y me acuerdo que vi un documental sobre astronomía donde aparecía gente que decía que estaba todo el día en su casa observando las estrellas y no sé qué y yo decidí yo quiero esto”* [CCET_TES_Tit] i *“primero decido hacer la tesina de licenciatura. Así en quinto comencé la tesina de licenciatura vinculada a un departamento. Era algo independiente al doctorado con lo que obtenías el grado. Lo hice porque me gustaba una asignatura con la que disfruté mucho y no quería irme de la facultad sin la experiencia de haber hecho algo de investigación”* [CCSA_CAA_Agr].

Les acadèmiques senten, en un primer moment, una major inclinació per la vessant docent de la carrera acadèmica (de fet moltes professores ja se sentien atretes per la docència des de petites), la qual cosa s’adiu amb la concepció d’elles mateixes majoritàriament com a docents i investigadores i com a docents, tal com s’ha dit anteriorment, i que a la recerca li agafen el gust arrel de fer-la.

Comparant les respostes obtingudes en les entrevistes en funció de l’àrea de coneixement, departament o categoria professional, es pot afirmar que les professores que pertanyen a l’àrea de Ciències Socials són les que manifesten en major grau la seva motivació vers la docència, mentre que la motivació per la investigació és més present en les àrees de Ciències Experimentals i Tecnològiques i Ciències de la Salut.

1.2.1.2 Persones de referència

Dinou professores citen en algun moment a una persona a qui consideren el seu referent quant a la decisió de seguir la carrera acadèmica i investigadora (codi “REF3”). Són diverses les persones citades, apareixent en primer lloc el director o directora de tesi, seguit del professorat i companys i companyes de departament, la família, la parella i finalment, algunes mencionen a un investigador o una investigadora a qui consideren persones bones professionals dins el seu camp de coneixement.

Respecte el director o directora de tesi diuen:

“compto amb el recolzament del meu cap” –que havia estat el seu director de tesi [CCET_GiM_Agr]

“la que ha estat la meva directora de tesi, que és la mateixa amb qui estic ara, amb qui em porto molt bé, que tenim molt clar el que volem fer” [CCET_GiM_Lec]

“el que va ser el meu director de tesi me’n va parlar, em va demanar què em semblaria si mai hi havia la possibilitat...” [CCHH_FFR_Lec]

“a nivell de recerca n’A. S. que és el meu director de tesi, és catedràtic” [CCHH_HMC_Lec]

“mi director de tesis es una de las personas que más ha influido en qué yo haya continuado este camino. Una persona bastante entusiasta del trabajo que hacía y que me apoyó bastante, me empujó a continuar por la vía pública de la investigación, por mantenerme en la universidad, hacer un postdoc, intentar retornar y demás” [CCSA_CAA_Agr]

“va ser la meva directora de tesi i sí, va ser una persona molt important i de referència per a mi” [CCSA_CAA_Lec]

“la persona que més m’ha ajudat aquí és la meva companya de despatx que va ser la meva directora de tesi. Va ser la persona que em va obrir els ulls per veure què havia de fer exactament, quins eren els requisits legals i el que comptava i el que no comptava. És a dir, què era currículum escombraria i què era el de veritat: si et vols quedar aquí, et pot agradar molt fer formació del professorat però no en facis perquè això no compta. Va ser la primera persona que m’ho va dir amb claredat” [CCSS_DLC_Agr]

“el meu catedràtic, que encara és un gran amic meu, va ser una persona molt important en aquest sentir” [CCSS_DLC_RyC] i

“mi director de tesis, un catedrático que ahora está en la Universidad de Barcelona pero que estaba en la Pompeu cuando yo hice el doctorado. Con él tengo muy buena relación, me ayudó mucho, me inició en el tema de la investigación, me hizo cogerle el gusto” [CCSS_EDE_Lec].

Davant aquestes afirmacions, una entrevistada comenta la importància que té la figura del director o la directora de tesi com a mentor o mentora, cosa que ella trobava a faltar per la manera de ser i de fer del seu director: *“m’ha ajudat molta gent però crec que no tinc una figura així davant que sigui un mentor. Per la personalitat del meu director de tesi. Jo estic segura que un altre director amb una altra personalitat, hagués estat el meu mentor. Jo ho he vist amb alguns amics meus. Tenen un director que tenen una relació molt estreta i els diu publica en aquesta revista... El director ho condiciona tot. El meu director no és així. Li estic molt agraïda, però no crec que sigui un mentor”* [CCSS_EDE_JdC].

Seguidament, les entrevistades citen a companys i companyes de departament qui en algun moment li van oferir la possibilitat d’entrar a treballar a la universitat o li van informar sobre la disponibilitat de places per cobrir. Al respecte les entrevistades diuen: *“un dia rebo una trucada i em diu el Dr. R. G. que ja havia tornat, que estava a l’Autònoma i que si volia tornar ho podia fer”* [CCET_GiM_Cat]; *“un catedràtic de Saragossa que jo el coneixia de quan era professor meu. Va ser ell qui em va dir que hi havia aquesta plaça i tot. Mira que ha salido una plaza allí y si quieres entrar a la universidad es tu última oportunidad”* [CCSA_CAA_Cat] i *“una companya meva que havíem estudiat juntes estava aquí a l’Escola de mestres i m’anava dient que havia de venir a fer nocturn”* [CCSS_DLC_Tit].

En altres ocasions es tracta de persones amb les que han treballat plegades i les han format:

“he tingut molta sort amb les persones amb les quals m’ha tocat treballar. Mentre feia la tesis vaig treballar primer amb una persona molt intel·ligent del que vaig aprendre molt i el cap del grup era un premi Nobel. Aquest senyor és realment fantàstic. Penso que la gent com més intel·ligent és, més humils són. Aquest senyor tenia becaris i als becaris que no sabíem res, ens reunia a l’hora

de dinar i compartia el seu entrepà amb nosaltres si no en portàvem. Ens explicava coses raríssimes de fórmules matemàtiques per aplicar als receptors biològics. Nosaltres fèiem el tonto morts de riure. Saps allò que no acabes d'entendre... Aquesta va ser la primera fase en un laboratori d'investigació a Estats Units (...) Després vaig passar a un altre laboratori de farmacologia on vaig treballar amb un altre investigador. Vaig començar a estudiar els opioïdes, que és amb el que he treballat tota la vida. Aquest investigador també em va tractar i aconsellar molt bé... em va proposar fer els exàmens per poder practicar als Estats Units (...) em va orientar (...) després vaig quedar-me a la mateixa universitat que està entre les deu primeres del país. Aquí vaig tenir un jefe fantàstic. Un jefe que jo li deia gordo perquè era un poc grassonet i no s'enfadava, era un senyor molt més intel·ligent que jo i jo la gent que veig que em poden ensenyar coses... és que em fascinen! Amb aquest senyor vaig anar fent i vaig acabar de Professor amb tenure que correspon a catedràtic per oposició en aquest país. A més a més tenia un petit laboratori i allà jo podia fer la recerca” [CCSA_CIR_Tit]

o altres exemples: *“aquí vaig trobar a l'A. T. que era el model de dona investigadora que a mi m'agradava molt. Quan sigui gran vull ser com ella! Però després vaig començar a treballar amb la L. N. d'aquí del departament, amb un altre model molt diferent de fet, però que és un model que també m'agrada” [CCSS_DLC_RyC]; “en tot el que he anat fent sí que hi ha hagut una certa influència del catedràtic d'escola. Ell i la seva parella, que els dos són professors del departament, van ser una mica els que em van fer el contracte primer, em van anar demanant que m'impliqués en el funcionament de l'Escola...” [CCSS_EDE_Ceu] i “otra persona muy importante es un catedrático de aquí la Autónoma. Me gusta mucho como trabaja, me ha ayudado muchísimo y también me ha ayudado a ver la parte buena de la investigación” [CCSS_EDE_Lec].*

En altres casos es fa referència a professorat que s'havia tingut durant els estudis *“era una professora de literatura que jo havia tingut aquí. Jo havia estat estudiant seva i va creure en el que jo podria fer la tesi i em va parlar d'aquesta opció” [CCHH_FFR_Tit].*

D'altra banda, algunes entrevistades fan menció de la família i la parella. Respecte la família, diuen: *“la meua família directa perquè clar, tot això va començar quan jo estava a casa meua i és difícil explicar a casa teua que estaràs un any sense cobrar, jo crec que no ho han entès mai... però no m'han dit res mai, no s'hi ha ficat...” [CCET_GiM_Lec]; “el referent en moltes d'aquestes coses, a banda que les decisions sempre les he pres de manera molt independent, però en certes coses per ajudar-me a acabar de decidir, va ser el meu pare. Més que la meua mare, que també. Però el fet de ja tenir una persona dintre [el pare era catedràtic d'universitat en una altra àrea de coneixement] que sap com va tot aquest món... doncs quan tenia alguna cosa li preguntava” [CCSS_EDE_Ceu] i “crec que la meua família per certes coses... el meu pare sempre em deia una cosa, amb això de que és mestre... deia s'ha d'estudiar i s'ha de treballar, però els suspensos i les males notícies són pels estudiants i la gent que treballa. Si tu no treballes i no estudies, segur que no aprovaràs, però si has treballat i suspens no has de preocupar-te. Quan era petita mai l'escoltava però de gran, penso que té raó” [CCSS_EDE_JdC].*

Quant a la parella, expliquen: “la parella perquè clar, el bo que els dos ens dediquem al mateix és que t’entengui... conec casos de parelles que no tenen res a veure i no entenen que t’hagis d’anar fora o que hagis d’estar separat...” [CCET_GiM_Lec]; “també he tingut un company que ens vam conèixer durant la carrera i també és professor. Amb ell hem fet molts articles junts, moltes col·laboracions” [CCHH_HMC_Lec] o “el meu marit està en el mateix camp. Les decisions les he pres jo però sí és veritat que parlant es veuen altres coses i que l’opinió d’una persona que coneix el camp, que comparteix... t’ajuda a prendre les decisions. Crec que sempre que he decidit, he decidit jo però la veritat és que les decisions han estat medidades individualment i parlades i quan no saps ben bé què fer doncs ho parles” [CCSS_DLC_Agr].

Finalment, s’han citat certes persones a qui les entrevistades valoren com a exemple de bon investigador o bona investigadora en la seva àrea de coneixement. Així ho demostren les següents explicacions: “aquesta persona és un d’aquests models que t’he dit que per mi han representat molt. Per mi aquest professor és l’exemple de professor universitari, bon docent, bon investigador, és una persona molt completa, aprecio molt el seu treball i aprecio molt la seva modèstia, la seva integritat... crec que en l’àmbit investigador deixem de banda la persona i quan sento parlar aquest professor en un congrés, veig l’investigador i la persona i això m’agrada” [CCHH_HMC_Ceu] i “como referencia V. S. Él estuvo aquí unos años en el departamento y ayudó muchísimo a la gente a investigar. Es catedrático (...) es un excelente investigador y ayuda muchísimo. Cuando estuvo él la investigación fue hacia arriba” [CCSS_EDE_Tit].

El director o directora de tesi, especialment quan desenvolupa el rol de mentor o mentora, tenen una gran influència respecte la decisió de seguir la carrera acadèmica i investigadora. També tenen influència els companys i les companyes de departament o un antic professor o professora. Les entrevistades agraeixen el suport rebut per part de la família i la parella davant la seva opció professional.

Si es té en consideració l’àrea de coneixement, el departament i la categoria professional de les professores, cal dir que el director o directora de tesi és important per tothom, especialment per a les professores lectores, qui també cita sovint el suport rebut per part de la família i la parella, suport que també valoren les professores de l’àrea de Ciències Socials (a diferència de Ciències de la Salut, on ningú els ha mencionat). Els i les companyes també són importants, amb un lleuger predomini a l’àrea de Ciències Socials.

1.2.2 Les condicions laborals

Totes les professores han fet menció en diversos moments de l’entrevista al tema de les condicions laborals de la carrera acadèmica i investigadora (codi “COND”).

Les aportacions han estat classificades segons la temàtica tractada: (a) la problemàtica de l’estabilitat-inestabilitat professional i els baixos sous; (b) estretament relacionat amb l’anterior, apareix la necessitat de definir la carrera investigadora; (c) es recull allò que fa referència al que les entrevistades anomenen “canvi de llei”; és a dir, els canvis derivats de l’entrada en vigor de la LOU, la LOMLOU i la LLUC i en concret, les entrevistades fan al·lusió al tema de les acreditacions i les publicacions; (d) diferències entre categories professionals; (e) compatibilització de les tres principals funcions del personal docent i investigador: docència, recerca i gestió; (f) la recerca: petició de

projectes, escàs finançament, etc. i (g) comentaris particulars d'algunes de les entrevistades que, bàsicament, engloben crítiques al sistema universitari espanyol.

En el primer apartat es recull el testimoni de les entrevistades respecte el desig d'obtenir estabilitat professional i les queixes pels baixos sous universitaris.

Pel que fa a l'estabilitat-inestabilitat professional, les entrevistades coincideixen a l'explicar que la preocupació per l'estabilitat professional augmenta conforme passen els anys: *“el que passa és que arriba un punt de no retorn... pensar en que m'hauria de començar a estabilitzar. Si tens vint-i-set o vint-i-vuit anys i no tens plaça fixa... bé, penses que ja trobaràs una feina a una altra banda. Però arriba un punt que dius fins aquí hem arribat, si d'aquí un any o dos no veig possibilitats, me n'aniré”* [CCET_GiM_Agr] i *“el pensar que alguna vegada et pots estabilitzar. Pensar en totes les coses que has d'aconseguir per a poder arribar a això. Pensar que ja tens una edat i encara no tens res estable, sensació que no s'acaba mai...”* [CCET_GiM_Lec] o que la investigació és una bona feina, malgrat el problema de la qüestió contractual: *“después de ser doctor, un postdoc, vuelves aquí con un contrato de ayudante... la gente busca otras opciones. Los contratos inestables que se ofrecen es la limitación”* [CCET_GiM_Tit]; *“la sensació és de no mirar enrera però quan repasses dius bé ja no sé què més em queda per fer. He passat per totes les etapes que es pot passar a nivell de contractes... potser sí que em tocaria estar una mica tranquil·la i no estar pendent de que se m'acaba el contracte en tant temps”* [CCHH_FFR_Lec]; *“crec que la investigació és una gran feina, m'agrada. Si arribem a acabar o a reduir aquesta precarietat i fem que els investigadors no hagin de marxar a països estrangers, aleshores potser sí que serà una bona feina”* [CCHH_FFR_Tit]; *“el problema son los contratos porque nunca sabes cómo vas a acabar. Para mi sería lo perfecto pero no puedo asegurar que dentro de diez años pueda seguir estando aquí porque no lo sé”* [CCSA_CAA_JdC] i afegeix *“tienes que estar preparado, por lo menos hoy en día, a tener mucha inestabilidad durante mucho tiempo. Y lo que todo eso supone. Si te quieres ir a comprar una casa no puedes porque como sólo tienes un contrato de tres años, a ver quien te da una hipoteca”* [ídem].

El tema de l'estabilitat no només preocupa a les professores que l'estan vivint sinó que també és una preocupació departamental perquè tal com comenta una professora:

“si compares el departament amb d'altres semblants, la composició entre catedràtics, titulars, lectors, agregats, etc. és molt diversa. Hi ha molt poca gent de catedràtics i titulars en comparació amb la gran base que tenim de professorat no estable. Aquesta estructura condiona molt tot: la presa de decisions... en bé i en malament, a favor i en contra. Per exemple, en un moment la capacitat de consolidació era més gran, no hi havia competència, hi havia places i no hi havia gent per ocupar-les, cosa insòlita, i per altra banda també té el problema que la poca gent que és permanent ha de carregar (en el bon sentit de la paraula) amb tota la responsabilitat. Per exemple, jo he estat durant molts anys coordinat una assignatura de primer que hi havia vuit grups amb pràctiques desdoblades. Potser érem uns trenta professors que fèiem l'assignatura amb exàmens conjunts... bé, coordinar tota l'assignatura. Això vol dir que la preparació d'exàmens, materials, establir línies de treball... sempre recau en els mateixos. La resta de docents són de debò, és a dir, gent que treballa fora segur. Lògicament la seva dedicació a l'àmbit acadèmic,

docent, de recerca i gestió és molt diferent del que habitualment fa un professor del centre. Això també incideix (...) Una mica aquesta és la situació peculiar que et deia del nostre departament” [CCSS_EDE_Cat].

Tal com una entrevistada explicava, l'estabilitat és un premi: *“estabilitat. Aquest és el premi. En altres treballs és un ascens, un reconeixement públic... aquí és l'estabilitat” [CCSS_EDE_JdC].*

Estretament vinculat a aquest tema apareix la qüestió econòmica: *“vaig tenir la titularitat i aquí em vaig poder relaxar una mica. Significava tenir una plaça que ja em donava una certa estabilitat. No és per fer-se milionari, però almenys significava estabilitat” [CCET_GiM_Cat]; “estic disposada a treballar moltes hores per un salari que no és molt elevat” [CCHH_HMC_Ceu] o “a més en aquest treball que no (...) tenim uns sous que són... almenys si puc jugar una mica amb la flexibilitat d'horari...” [CCSS_EDE_JdC].*

Precisament perquè els sous són baixos, les professores cerquen altres fonts de finançament: *“si no tens un suport financer al darrera... no et pots permetre el luxe de fer només docència i recerca a la universitat com associat i t'has d'anar a buscar la vida per una altra banda” [CCSS_EDE_Ceu] o “creo que el tipo de contrato de la universidad no ayuda. Los sueldos inicialmente son muy bajos y esto nos requiere, a todos, tener extras para un poco ganar, porque hay que ganar, hay que comer, hay que pagar una vivienda, un transporte... en fin, cosas que cuestan y los sueldos de la universidad son bajos” [CCSS_EDE_Lec] i continua afegint la mateixa professora “tiene que tener una dosis muy importante de entusiasmo sino... Entonces qué hace la gente, pues dejarlo. Yo lo entiendo. Con estos sueldos, la dedicación que se nos pide... es el problema de la universidad, los sueldos. Son bajos para lo que se nos pide. Evidentemente tenemos mucha flexibilidad, y la tenemos, yo no digo que no, pero eso se paga y lo pagamos en el sueldo. Se nos paga poco, tenemos flexibilidad” [ídem].*

A resultes de les dues variables anteriors, la no estabilitat professional i els baixos sous, els estudiants desestimarien l'opció de seguir la carrera acadèmica i investigadora: *“convèncer un estudiant per a que faci carrera acadèmica és molt més complicat que en altres àrees perquè aquest estudiant sap que amb el mateix esforç en el sector privat, en una empresa, arribarà a consolidar-se abans i amb un sou superior que el que li podem oferir. Ara i fa deu anys. Vull dir que no és una qüestió que ara les coses siguin més dures, que ho són” [CCSS_EDE_Cat] i pels mateixos motius, segurament siguin les dones qui opta per aquesta sortida professional:*

“creo que la situación en la cual nos estabilizamos, la carrera docente e investigadora, hace que cada vez haya más mujeres, un poco provocado por el tiempo que tarda y por los bajos salarios. Como colectivo somos las mujeres quienes podemos permitirnoslo, no porque a las mujeres nos guste más investigar sino porque podemos ser más pacientes o nuestra familia depende menos de nuestro sueldo. Tengo clarísimo que esto me influyó a mi pero también a otras muchas compañeras, mujeres que no están estables o están tardando mucho en estabilizarse siempre es porque hay un respaldo, o bien de la pareja o bien de su familia. La mujer esta exigencia, tenemos muchas otras, pero al menos esta no la tenemos. Los hombres escogen la opción universitaria, pueden escogerla, siempre que vean muy claro que a corto plazo pueden

estabilizarse. Hay muchos hombres que están trabajando en la universidad. Es porqué antes, hasta hace unos años, la mayoría de hombres que se han dedicado a la carrera universitaria había políticas que te facilitaban que cuando entrabas a un departamento hacías la tesis, normalmente te quedabas en ese mismo departamento. A corto plazo veías unas perspectivas bastante certeras de que ibas a estabilizarte” [CCSA_CAA_Tit].

En el segon apartat, estretament relacionat amb el que s’acaba de dir, sorgeix la necessitat de definir la carrera investigadora.

Les entrevistades expliquen que van iniciar la seva carrera acadèmica i investigadora arrel d’una beca i posteriorment van anar passant per diverses categories professionals: *“primer de tot, vaig tenir una beca i aquesta beca em va permetre investigar. Després vaig accedir al que se’n deia una ajudantia interina, per la qual cosa vaig haver de fer una mena d’oposició. Després les proves d’idoneïtzació que deien que et podies presentar a una plaça de titular sempre i quan tinguessis un nombre determinat de publicacions. Així vaig tenir la titularitat i aquí em vaig poder relaxar una mica. Significava tenir una plaça que ja em donava una certa estabilitat. No és per fer-se milionari, però almenys significava estabilitat. A partir d’aquí també es va plantejar al cap d’uns anys, quan el professor R. G. se’n va anar, cobrir la càtedra d’ell. En aquell moment van sortir dues càtedres, i jo en vaig guanyar una” [CCET_GiM_Cat] i “la meva feina de tesi més o menys havia quedat acabada amb la meva tesi. Havia acabat un cicle de línia de recerca... aleshores al laboratori estaven obrint una línia aleshores m’hi vaig implicar al mateix temps que acabava de publicar certes coses de la tesi. Arrel d’això vaig poder demanar, inicialment, una beca a la Societat espanyola de malalties infeccioses per un any. En aquest any vaig poder anar a Bellvitge a aprendre coses de cultius, aquí seguia els experiments amb una noia que estava fent la tesi en aquell moment, vaig fer un curs... jo tenia un contracte de professor associat a temps parcial aquí a l’Autònoma. Després dels dos anys de la beca associada al projecte, vaig començar al noranta-vuit més o menys, vaig començar amb un contracte d’associat a temps parcial, un fals associat que hi havia... i així vaig estar uns anys... però això em va permetre obtenir la beca d’un any (...) vaig entrar inicialment sense cobrar, com moltíssima gent en aquell moment –ara els becaris han aconseguit molts, molts drets- i res, a esperar que donessin el contracte associat a aquest projecte. Així vaig començar” [CCET_GiM_Lec].*

Paral·lelament, les entrevistades es queixen de les problemàtiques associades al fet de tenir una beca, com per exemple, la poca dotació econòmica de les mateixes: *“te la has de jugar. Yo me la he jugado. Yo me he planteado siempre lo que tengo que hacer en un futuro más o menos inmediato. Esta actitud se puede mantener durante cierto tiempo, pero luego ya no... no puedes estar con esa incertidumbre... estaré dos años, me han dado una bequita... (...) el trabajo inicial en la universidad no está bien pagado. El hecho de dedicarse a la investigación es como que sea de gratis, como te gusta... es tu obligación, entonces se considera como hobby. No debería ser así, las becas no suelen tener buena dotación, asumirlo cuesta. Además, cada vez hay menos, cada vez tenemos menos estudiantes en doctorado. Hacer el doctorado es una etapa muy enriquecedora pero a la vez dura. Si no hay ninguna remuneración, una beca... la gente no se mete a hacer el doctorado. No van a estar medio año, un año, haciendo algo que luego quizás tienen que dejar. Esto es una limitación importante” [CCET_GiM_Tit], tot i que com una entrevistada apunta: *“vaig entrar inicialment sense cobrar, com moltíssima gent en**

aquell moment –ara els becaris han aconseguit molts, molts drets- i res, a esperar”
[CCET_GiM_Lec].

Una altra queixa per part de les entrevistades és la deficient política de recursos humans que tenen els departaments, com per exemple, les polítiques en relació al personal investigador en formació, però també el professorat que es troba a l’inici de la carrera. Així ho narren:

“i no és un camí de roses. És molt complicat. Molt complicat! Quin sentiment té que una persona la bequis, amb fons que provenen de la societat, per tant amb fons públics, becar una persona, és igual, homes i dones, per després no donar-los-hi una continuïtat? Jo em pregunto: per què buscar becaris si després ningú no els hi dona una feina? Has mirat la plantilla per veure si realment necessitaves aquella persona? O per què hom fitxa becaris? Segurament per altres raons que no pas les necessitats de recursos humans d’aquell departament... això és una distorsió, una anomalia dels currículums entre els que busquen becaris i després què en fan amb aquests becaris. Aquí hi ha una distorsió (...) aquella persona, aquell PIF, que es forma des de baix i li passen al davant els que han fet una carrera en una altra universitat, per exemple, o un Ramon y Cajal... no sé si li farà gaire gràcia això (...) jo com a catedràtic, posem pel cas, o per titular passar a catedràtic necessito tenir becaris o necessito dirigir tantes tesis doctorals per poder tenir el currículum necessari per poder continuar investigant i formar equips de recerca més o menys estables... Si les coses les mirem des d’aquest punt de vista, entenc jo que és molt bo per aquella persona, però des del punt de vista d’aquella altra que no sap què li depara el futur, que té quatre anys per davant... són anys que no tornen, són irrecuperables! Per molt luxe que pugui significar això, si al cap de quatre anys, com a tantes persones els ha passat, que no han trobat el seu forat... doncs penso que per un costat és una despesa pública que hem llançat (...) En el meu cas, jo sempre he estat a la universitat, però conec molta gent que han començat com a becaris predoctorals, han acabat la seva tesi doctoral, i després han acabat a una empresa o potser estan treballant a un institut. Molta gent que estan fora. Això no té sentit! No és racional, no és gaire lògic. Des d’aquest punt de vista, que unes persones s’hagin replantejat la carrera acadèmica, a mi em sembla fantàstic. Són persones que d’alguna manera se senten estafades perquè han jugat amb elles. I ara què? Resulta que s’acaba això i no em podeu donar... Encara hi ha formes de continuar amb pedaços... penses, com és possible? (...) de cara a la societat, moralment, humanament... què hem fet amb aquestes persones? Cal de totes totes una carrera d’investigador estable”
[CCHH_HMC_JdC]

i en el cas del personal que es troba en les etapes més inicials de la carrera acadèmica i investigadora:

“la universitat no es pot permetre, això és un altre problema, una persona formada de no sé quants anys... i deixar-ho perdre tot per la borda. Bé, si és una persona molt dolenta sí, però aleshores no cal invertir tants anys... la gestió de personal... una de les coses que des dels departaments no es porta bé... si ja veus que la persona no pot tirar endavant, t’has d’asseure davant i dir-li que no pot ser... A un lector li has de donar suport. A la primera acreditació de tota

Catalunya només van acreditar una o dues persones. A mi em va molestar molt això perquè ara què hem de fer? Llançar-los a tots i tornar a fer-los de nou? Molts d'ells potser no donen la talla... però no cal fer-los fora a tots perquè el que aconseguiran és que el curs vinent hi hagi un munt de gent nova que no saben ni el que aquests sabien. Crec que en això el sistema és excessivament dràstic. A un que entra de nou li pots dir que en un període de deu anys s'haurà de buscar la vida i no sé què, però a un que ja porta els deu anys i que li havien venut una sèrie de coses... Des del punt de vista organitzatiu empresarial, si tu has format algú és perquè t'interessa que es quedi, sinó no inverteixes. Essencialment, estàs invertint en el futur de la teva empresa. Sobretot en aquest tipus d'organitzacions. No ho acabo d'entendre..." [CCSS_EDE_Ceu].

Això es pot relacionar amb el testimoni d'una professora lectora que explica: *"cuando me acredité de lectora me llamaron de todas las universidades. No por nada, no porque yo sea yo, sino porque no hay lectores. En mi área no hay ninguno. He hecho un estudio ahora y no hay lectores ni agregados. Entonces van buscadísimos (...) hacen falta lectores. En los rectorados hay instrucciones de coger lectores y no hay. No se en otras áreas, en la mía no hay. Cuando me acredité de lectora se me abrieron un montón de opciones que seguramente en agregada volverá a pasar, supongo"* [CCSS_EDE_Lec].

D'altra banda, diverses entrevistades manifesten que el problema és que no hi ha una carrera d'investigació definida, amb una clara projecció professional: *"com no hi ha una carrera universitària, diguem-ne, on el currículum de recerca no existeix, aleshores bé, tot són pedaços"* [CCHH_HMC_JdC] o *"a més en aquest treball que no tenim projecció professional"* [CCSS_EDE_JdC] o fins i tot, per haver estat desenvolupant la seva carrera en un moment de profunds canvis en la carrera acadèmica i investigadora on la incertesa encara era major: *"si me tengo que quejar de algo, me quejo de no haber tenido en el horizonte esta trayectoria. O sea, la trayectoria se fue abriendo sobre la marcha. Cuando hice el doctorado no había Ramones y Cajales, no había posibilidades de agregados... soy un poco la avanzadilla de una nueva generación. Ahora ya está un poco más trazado el camino pero hasta ahora... era decir, bueno, dos años y luego? Y luego?... la incertidumbre estará siempre porque nadie te puede asegurar que después del doctorado va a tener trabajo en la universidad o donde sea. Además pienso que no debe ser así... pero sí creo que es importante tener al menos la trayectoria y el camino dibujado de las posibilidades que se te ofrecen. Yo creo que en estos últimos años ha habido muchísima incertidumbre (...) durante el postgrado y los años siguientes de la carrera investigadora no sabes muy bien hacia dónde tienes que tirar o lo que puedes aspirar porque no te lo plantean claro desde un principio"* [CCSA_CAA_Agr].

Per acabar les entrevistades que per categoria professional, anys d'experiència, etc. s'ho miren amb certa distància afirmen: *"abans sabies que si t'esforçaves, tenies futur i ara no. Abans si t'anaves fora i feies una bona recerca o feies la tesi, aquí et rebien amb els braços oberts. Ara no. La gent que se'n va, molts no tornen"* [CCET_GiM_Cat], *"penso que la carrera per la gent que entra ara és molt difícil. Ara realment han de seguir unes pautes molt marcades que jo no sé com acabaran pagant. Ara la carrera acadèmica exigeix una alta competitivitat en el pitjor sentit de la paraula, perquè no sempre darrera d'aquesta competitivitat hi ha competència. No sé fins quin punt pesa més la quantitat que la qualitat. Les comissions que controlen no sé fins quin punt han estat qualificades... Per la gent que entra ara la carrera professional és dura. Per nosaltres*

també era dura en un altre sentit, perquè teníem la militància política, el compromís polític [CCHH_HMC_Tit] i *“una carrera docent a la universitat que la comences ara, és tan complicat, que la gent se’n va”* [CCSS_EDE_Ceu].

El tercer apartat fa referència a allò que les entrevistades anomenen “canvi de llei” i que com es deia al principi d’aquest capítol, es tracta de l’entrada en vigència de la LOU, la LOMLOU i la LLUC cap a inicis del segle XXI. Fruit d’aquest canvi de legislació, s’introdueix al territori espanyol, entre d’altres coses com s’ha vist al marc teòric, l’acreditació del professorat per accedir a les places docents. Per tal de ser acreditat, el professorat ha d’acomplir certs requisits entre els quals figuren les publicacions en *journals* o revistes, etc. internacionals amb un cert índex d’impacte.

Pel que fa a l’acreditació, un dels motius de queixa de les entrevistades consisteix en el fet que per obtenir una plaça docent s’avaluï, quasi exclusivament, la recerca feta per la persona candidata. Així ho posen de manifest: *“quan tu intentes enviar el currículum per a que et donin acreditacions la docència no compta per res. A l’AQU res per aconseguir la plaça d’agregat. Potser ho pots posar en l’apartat d’altres mèrits. En el Ministeri és diferent perquè és fins un 30% pel contracte de professor doctor, que és el mateix que agregat aquí, allà compta fins un 30% però aquí només és recerca. Dins la nostra àrea valoren tenir publicacions, un 70%; tenir projectes d’investigador principal, 10%; un altre 15% haver dirigit tesis doctorals i un altre 5% altres mèrits, en què prioritzen estades doctorals... tot enfocat a la recerca. I això per aconseguir una plaça docent, perquè de fet un agregat bàsicament és docent”* [CCET_GiM_Lec] i *“és difícil de dir quan estàs sent professor, que el que has de fer és ser docent i en canvi el que et compta pel currículum és ser investigador. Per tant, arriba un moment en què quasi perds la motivació per investigar pel cansament”* [CCHH_HMC_Lec].

D’altra banda diuen que és difícil obtenir una acreditació: *“es duro, eh. Dicho así... no es que me fuera de paseo, no. Estuve... fue duro, pero bueno, he ido consiguiendo según he querido, según me lo he ido planteando y lo he conseguido. No quiere decir que no haya sido duro. La habilitación es durísima, en nuestro campo y supongo que en todos”* [CCET_TES_Tit], una trava més en la trajectòria: *“no és gaire agradable perquè és una cosa més... sobretot perquè després no saps res. En el cas de l’acreditació de lector dius bé, fas uns papers, en el moment en què estàs avaluat, dins les possibilitats del departament, pot sortir una plaça... després fas un concurs com podria ser qualsevol altre tipus de plaça i bé. Ara, això d’agregat m’empipa una mica més. Abans hi havia un concurs semblant al de titular, abans sortia la plaça i tu t’apuntaves i si guanyaves el concurs ja està. Ara has de passar un filtre dur abans i un filtre igualment dur després. Això m’empipa una mica. Ho trobo... és veritat que sí, és un contracte permanent... tot el que vulguis. Però jo crec que bé et filtren en un lloc o en un altre però dos vegades... més traves”* [CCHH_FFR_Lec].

Si bé és important difondre els resultats de la recerca, es prioritza la difusió en *journals*, papers, etc. per sobre de la difusió en congressos: *“he volgut difondre molt el que he fet a partir de congressos a l’estranger. Per una banda ho he fet per exigència del currículum per l’acreditació, i d’altra banda ho he fet perquè m’agrada molt anar a congressos, tot i que no tenen molt pes, però m’interessen per anar renovant la metodologia”* [CCHH_HMC_Lec].

Quant a les publicacions i els índex d'impacte d'aquestes publicacions, les referències són diverses al llarg de les entrevistes:

“has de fer gestió, has de fer classes i les has de fer molt bé perquè has d'estar ben avaluat, has d'estar en projectes de recerca com més internacionals millor i a més a més has de publicar i a més a més has de viure... (...) depèn de coneixement que estiguis és més o menys fàcil accedir a segons quines revistes, després... ja en tinc de publicacions! Però no totes estan a llocs d'aquests supers... Això li passa una mica a tothom, eh, pel que jo sé” [CCHH_FFR_Lec]
“segons l'especialitat, el factor d'impacte canvia, però clar, has de saber d'on vens i el més interessant és que et jutgin els teus peers, els teus iguals” [CCSA_CIR_Tit]

“aquí l'acreditació d'agregat és de recerca i realment el que miren són els articles de recerca i jo havia fet articles de divulgació que tenen molta repercussió en el nostre entorn però és veritat que no són articles de renom internacional” [CCSS_DLC_Agr]

“els criteris són complexos per algunes disciplines principalment pel tema de les revistes indexades. Així com és bastant tradicional per algunes disciplines que normalment fas això, durant sis mesos preparis un article per Science... però les ciències socials no tenim aquests criteris. Ara sí, crec que anem més en aquest perfil i l'estem adoptant. Però fins fa poc publicaves molt en revistes que són revistes... mitjanceres entre la universitat i l'escola, són revistes de recerca i divulgació que són llegides tant per professionals com per mestres... ho valoràvem molt perquè el que fem aquí ha de servir per l'escola... Això vam haver de fer un canvi, no, no publiques a tal revista sinó a tal altra. Això també és un canvi ideològic, si vols, que has de fer per obtenir les acreditacions. Ara la gent té més consciència d'això (...) Abans hi havia aquesta política de publicar i era molt acceptat i ideològicament molt defensat, de que s'ha de publicar on llegeixen els professors i mestres perquè nosaltres produïem científicament per ells. Això vol dir publicacions espanyoles o catalanes perquè són els nostres lectors, el nostre context, sistema educatiu... Ara no fa tant, fa un parell d'anys o tres que vam canviar aquest discurs i ara hem de publicar a diversos llocs... hem de publicar aquí però també a revistes que es llegeixen a altres contextos per a què ens citin perquè si no, no podem estar a l'índex. Aquest és un canvi, en el nostre sector, un canvi molt recent que obeeix a les demandes de l'acreditació” [CCSS_DLC_RyC]

“fa quinze anys això no era així. Publicaven els quatre bojos que els feia il·lusió publicar. El setembre va venir una autoritat mundial d'estadística i algú li deia... aquests resultats d'on són? I ell contestava que ell els havia escrit però que li havia fet mandra publicar-los. Clar, publicava qui publicava. Era relativament fàcil però no hi havia... hi havia poques publicacions, la gent no tenia... els criteris de places no eren els mateixos d'ara, que jo crec que és exagerat, exageradíssim!!!! (...) He fet recerca perquè m'ha fet il·lusió, el meu objectiu no era publicar. Ara sí que veig que tinc més pressió, però m'agafa en un moment en què m'ho puc mirar... no és el mateix ser titular d'escola que catedràtic d'escola... alguna avantatge o altra...” [CCSS_EDE_Ceu]

“publicar és molt difícil. És molt més fàcil si estàs en un camí tancat. Quan comences a... les revistes són finestres estretes. Bé, els gurus, premis nobels i així poden ser interdisciplinaris però tu... (...) és difícil, a vegades és molt difícil publicar” [CCSS_EDE_JdC] i

“cuando hice el doctorado, creía que era como la ley de antes. Tú acababas el doctorado, te doctorabas y te sacaban una plaza. Ese fue el caso de mi hermana, hace bastantes años. Ahora ha cambiado muchísimo, tú ya lo sabes. Ahora hay muchos requisitos, hay una evaluación de fuera... que me parece bien, no me parece mal. Siempre que no se vaya al otro extremo. Ni un extremo de decir si tienes la tesis ya tienes plaza, ni hace falta irse al otro extremo que te piden publicaciones en unas revistas de unos índices y unas áreas de prestigio, que por ejemplo, en mi área de conocimiento no están. Ni un extremo ni otro. Pero que se nos pida una evaluación y una serie de cosas me parece bien (...) porque la universidad tiene que investigar y tenemos que hacerlo bien. Está bien que se exija, pero sin pasarse” [CCSS_EDE_Lec].

Les entrevistades també comenten que els criteris d'avaluació parteixen de determinades àrees de coneixement i es generalitzen a la resta de disciplines, cosa que no hauria de ser així per les especificitats pròpies de cadascuna:

“et trobes que tots els índex que mesuren i valoren al professorat universitari són índexs de recerca que estan pensats per a una altra recerca, mèdica, etc. per tant, clar, estan basats en un altre patró. Tenen més convenis, més diners, més poder... i aquest patró s'aplica a tothom. Clar, a vegades no encaixa... però dins les ciències socials nosaltres encara encaixem menys. A vegades quan sento a altres professors d'altres àrees que es queixen i s'enfaden i tot, els altres diuen coses penso que es queixen i d'acord, però nosaltres... aleshores estem molt a contra corrent” [CCSS_DLC_Tit] i

“cuando pedí lector la primera vez me dijeron que no, que me faltaban papers... dos o tres cosas. Me fue muy bien porque ya sabes donde tienes que ir, vas más orientado. Cuando me dieron lector pensé voy a pedir agregado y al cabo de dos o tres meses lo pedí. Y me han dicho que no, que me faltan proyectos de investigación pero ahora tenemos un proyecto buenísimo que nos han dado en el Ministerio con un catedrático buenísimo, majísimo... esto está solucionado. Me faltaban también clases de doctorado, que estoy haciendo este año, y me faltaban, ¡mi cruz! los papers en revistas supertop. Es que el problema de las revistas supertop es que no hay de contabilidad... pero yo creo que aunque al final no tenga papers en revistas supertop, yo creo que si se ve un esfuerzo, que hemos dedicado, que hemos publicado en revistas... al final nos lo acabaran dando. Lo digo en plural por mi y por quien se pueda encontrar en mi situación. Ellos ponen unos criterios estandard, porque los tienen que poner, pero estoy segura que luego tienen un margen, eso es lógico. Es lógico que si una persona que es lectora se dedica a hacer papers en revistas de su área, hace proyectos de investigación... si cumple los requisitos... aunque no tengas en el Journal... creo que igualmente, al final... porque de hecho para lectora a mi también me dijeron que tenía que tener alguna publicación en esos índices y yo no tenía ninguna publicación y me lo dieron. Porque se veía, en mi currículum se veía que había hecho cosas” [CCSS_EDE_Lec].

Així mateix, no estan d'acord amb el fet que l'experiència professional no sigui un criteri amb pes en els processos d'acreditació:

“tinc la sensació que el perfil meu, i el tenim bastant compartit a la unitat, el nostre perfil professional i la carrera professional aquesta ditjosa que jo ja he

discutit amb la R. però que bé, ja... no contempla en absolut el perfil professional... és a dir, com ha de ser un professor universitari que formi mestres (...) estem intentant (...) promocionar que tot el professorat que ve de secundària, que ha fet la tesi mentre està fent d'associat... al final que tingui una plaça aquí. A mi em sembla que tenir experiència d'escola és imprescindible i que això s'hauria de recuperar. Està molt bé fer una estada de recerca en un lloc (...) no diem que això no sigui bo, però tenir experiència també. Tant el perfil de professor, professora de didàctica de la llengua a la universitat, com el perfil d'investigador en aquests àmbits, no lliga en absolut amb l'imaginari que tenen les autoritats de la nostra universitat i ja no diem el DURSI, etc. sobre què vol dir una persona que ensenya i que investiga en aquests àmbits. Jo tinc la sensació d'anar sempre contra corrent” [CCSS_DLC_Tit].

Finalment, una entrevistada se sent afortunada per haver obtingut la plaça a les darreries de la vigència de la LRU: *“sempre et diré el mateix, jo he tingut molta sort. A més, és veritat. Jo vaig guanyar la plaça al final de l'antiga llei universitària, per tant no em va tocar el calvari que esteu vivint els d'ara. No em va tocar aquest calvari. En aquest sentit, sóc molt subjectiva. Sé que formo part d'un seguit de privilegiats que amb nosaltres, els professors i les professores que vam guanyar la plaça al dos mil dos, això va canviar radicalment” [CCHH_FFR_Tit].*

El quart apartat recull comentaris específics segons categoria professional.

Algunes entrevistades recorden com eren els primers anys com a docents a la universitat: *“sobretot els primers anys en què tens les classes noves, les assignatures te les canvien cada any... una època de no poder investigar tranquil·lament” [CCHH_HMC_Lec]; “els primers dos o tres anys van ser molt durs per la manca d'experiència” [CCHH_HMC_Tit] i “llegué aquí y a los tres días estaba dando clase en quinto, era responsable de una asignatura y eso influye, naturalmente, en la investigación. Prácticamente el primer año lo dediqué exclusivamente a docencia. Adquirí muchas responsabilidades docentes desde el principio. Esto hace que el tiempo que dediqué a la tesis se dilató bastante” [CCSA_CAA_Tit].*

Pel que fa a les beques o contractes que inicien la carrera investigadora un cop s'ha obtingut el doctorat, es citen les beques Juan de la Cierva i els contractes de recerca Ramon y Cajal.

Les entrevistades que han obtingut una beca Juan de la Cierva expliquen que té una durada de tres anys, que és una figura bàsicament de recerca –no docent-, quins són els criteris per obtenir-la i el tema del sou: *“en aquests tres anys de Juan de la Cierva he estat totalment consagrada, amb fills petits, fent-ho córrer tot, però consagrada a l'activitat investigadora sobretot, i l'he compaginada amb algunes classes” [CCHH_HMC_JdC]; “la primera vegada que vaig demanar l'acreditació de lectora em van dir que no (...) doncs me'n vaig anar a la convocatòria de dos mil cinc-dos mil sis. Em vaig assabentar dels requisits de Juan de la Cierva i com que complia els requisits, no havia fet el doctorat aquí, havia estat més de quinze mesos a l'estranger i així i com no tenia garantia que em donessin l'acreditació de lectora, vaig demanar-la. El grup de recerca és potent, tenim bon projecte, si de cas no sóc lectora podria ser...” [CCSS_EDE_JdC] però finalment “em van dir que sí a lectora i sí a Juan de la Cierva.*

Era la primera vegada que al departament li donaven una Juan de la Cierva (...) el departament no està molt ben situat perquè té molta gent associada, gent que no investiga i en els rankings estem malament. Era una oportunitat molt bona i vaig pensar que pel meu currículum també seria bo i ho vaig agafar” [ídem]. La mateixa professora afegeix: “amb una beca d’aquestes tens només dotze pagues, no tens pagues extraordinàries... jo guanyava més quan estava de visitant... que és molt semblant a un lector. Tens hores per investigar perquè la càrrega docent no és massa gran” [CCSS_EDE_JdC].

Sembla, però, que les persones que obtenen una beca Juan de la Cierva no arriben al final de contracte perquè canvien de categoria abans: “no sé si trobaràs molta gent que acabi Juan de la Cierva... trobaràs molta gent que ho és o ho ha estat però abans dels tres anys canvia a lector, titular... perquè quan tu agafes aquesta beca, d’alguna manera ja no ets part del departament. Perquè a tu et paga el Ministeri i tu treballes per la universitat però has deixat el teu lloc, d’alguna manera. Clar, en el moment en què surt la possibilitat de reincorporar-te amb una plaça consolidada... tots sabem com funciona (...) Jo tenia el meu lloc, quan vaig agafar el Juan de la Cierva el vaig deixar i el meu company de despatx ha agafat el meu lloc. Ara mira, han canviat les meves circumstàncies i bé, acabaré a Girona. Però si no hagués canviat, jo a l’agost... si algun professor es jubilava, si sortia una plaça de nova creació...” [CCSS_EDE_JdC].

Altres professores expliquen les característiques dels contractes Ramon y Cajal: “quan van sortir els programes Ramon y Cajal i Juan de la Cierva donaven moltes places. En tres anys van ofertar com tres mil places i de cop i volta, de donar unes cent vint-i-cinc a la nostra àrea van passar a donar-ne vint-i-cinc en la segona tanda. Això ha condicionat tot perquè tornar..., com a mínim hi ha aquestes possibilitats però és igual de difícil o pitjor perquè fora t’adones que hi ha moltíssima gent molt bona que intenta tornar. Aquest és el problema” [CCET_GiM_Lec] i afegeix “vaig acabar de publicar, transcriure els resultats... i vaig demanar una beca per anar a estudiar fora amb la intenció de tornar. La intenció era tornar aquí, al mateix grup perquè joestic molt còmoda. Jo tenia la plaça de professor associat que no anava enlloc i al dos mil tres van sortir les acreditacions i canviar el sistema i ningú sabia com anirien les coses. Però el següent pas que em tocava a mi en principi era agafar una plaça de lector. Marxar fora... si que és veritat que la gent que estava contractada des de no sé quin any no era necessari marxar. No tenia clàusula de garantia ni res i marxar semblava una opció molt bona perquè sempre marxant... i ara amb perspectiva també ho veig com necessari, pel que aprens, per com veus les coses... és molt diferent. Va ser molt útil. Vaig marxar i al dos mil cinc es va convocar una plaça de lector. Vaig tornar, em vaig presentar i la vaig agafar” [ídem] o “durant aquest període de Ramon y Cajal he fet recerca però també he fet docència. Docència gradual. El primer any eren pocs crèdits, el segon eren més i ara faig molts crèdits, faig divuit crèdits de docència. La diferència d’un professor normal és que fins ara he pogut escollir la docència que he volgut fer. He treballat més en doctorat i màster i menys a grau” [CCSS_DLC_RyC].

Respecte les figures de la LRU; és a dir, respecte les figures de professora associada, titular o catedràtica (d’escola o d’universitat), les entrevistades expliquen com van obtenir la càtedra o com sent catedràtica a Estats Units, va optar a una càtedra a la UAB i no li van concedir –i com va decidir rebutjar tornar a passar per aquesta situació: “això de ser catedràtic bé, arribes a dalt de tot. A mi m’és igual això. Jo no havia volgut ser catedràtica mai. Són circumstàncies que t’hi porten. Sóc la més gran, havia començat

la primera, ja és normal. Tenia currículum, beca a l'estranger quan abans no sortia ningú, havia estat sis anys a Sanitat que m'havia anat molt bé per conèixer la salut pública... i aleshores torno a la universitat" [CCSA_CAA_Cat] i "al començament he dit que la meua vida professional ha anat molt bé. Sí que hi ha anat perquè tota la fase d'entrenament i la d'Estats units, que no vol dir que no hagi sigut dura, va anar molt, molt bé i en canvi aquí m'ha costat molt. Sóc catedràtic de farmacologia i d'anestesiologia als Estats units –ambdues en excedència-, per tant seria lògic que fos catedràtic al nostre país. Però no ha pogut ser. És una cosa que des del punt de vista universitari sembla incomprensible... (...) he tingut dos problemes seriosos a la meua vida professional d'aquest país: un a nivell d'universitat que no he obtingut la càtedra ni la vull. Pots estar segura que no em presentaré mai a una habilitació perquè el sistema corrupte no és per mi. Si el meu currículum val molt menys que un currículum objectivament pitjor, jo no em vull posar en aquesta situació. A la part assistencial encara em pregunto què va passar donat que no vaig aconseguir que es realitzés una auditoria externa per aclarir el problema" [CCSA_CIR_Tit].

Quant a les figures de la LOU, la LOMLOU i la LLUC, les entrevistades citen les categories de professora lectora i el d'agregada. Així, una professora lectora explica com ha canviat la seva forma d'actuar al llarg del temps, bàsicament a l'adquirir majors responsabilitats: *"primer vaig començar fent el que em deien els meus companys que havia de fer. Agafava classes que ells no volien i poc a poc em vaig anar fent un lloc, la veritat. Al cap de dos o tres anys em vaig fer responsable d'una assignatura que actualment imparteixo jo sola i col·laborant en tres assignatures més" [CCSA_CAA_Lec] i el mateix explica una professora que uns mesos abans havia obtingut la plaça d'agregada: "tens un cap que et diu aquí, allà i, òbviament, després tu cada vegada hi col·labores més. Al principi fas estrictament el que et diuen que has de fer i després quasi que no et diuen res perquè ja ets una persona amb experiència i tu mateixa organitzes els experiments. A vegades el meu cap ja no sabia ni com s'estaven fent alguns experiments perquè ja ho feia jo... (...) però ara clar, es presenta el repte de que tu no has de fer les coses sinó que les has de pensar i les has de fer fer. A mi ara això m'està costant moltíssim. Bé, clar, hi porto molt poc perquè he començat aquest setembre com aquell qui diu. Quan va començar setembre vaig pensar... i ara què? M'he passat quinze anys de la meua vida dependent dels altres i ara tot dependrà de mi" [CCET_GiM_Agr].*

Per passar de lector(a) a agregat(da) cal haver-ne obtingut l'acreditació corresponent. Una professora comenta que la seva generació és la generació del canvi perquè és la primera professora agregada del departament i la primera que ha hagut de superar l'acreditació: *"crec que la meua generació és la generació del canvi, de molts canvis. Sóc la primera agregada. Abans eren titulars. La gent acabava el doctorat i no sé quants anys sortia la plaça de titular. Això es va acabar. La gent que té més de quaranta anys eren titulars automàticament, no automàticament perquè havien de superar unes oposicions però... la titularitat... abans no passaven cap acreditació, les habilitacions..." [CCSS_DLC_RyC]. Però, què passa quan al final del contracte de lector(a) no s'ha obtingut l'acreditació d'agregat(da)? Les entrevistades expliquen que la universitat pot cercar vies per continuar contractant aquella persona, com per exemple, fer-li un contracte com a professor(a) visitant: *"tinc companys que els van fer una extensió de la figura de visitant perquè no s'havien acreditat de lectors" [CCSS_EDE_JdC].**

Una de les entrevistades, després d'haver estat acreditada com agregada i haver-ne guanyat la plaça, la setmana anterior a l'entrevista havia superat una oposició per a professora titular. Quan se li demanen els motius per canviar d'agregada a titular, la professora explica:

“si no es diu matrimoni, no és matrimoni. Dues places equiparades que es diuen diferent, mai seran la mateixa cosa. Si no ets funcionari, no pots ser rector. Jo no vull ser rectora, però em fa ràbia no poder-ho ser. Tu com ets dona no podràs ser rectora... jo no aspiro a ser rectora, però perquè sóc dona no seré rectora? No, no, perdona jo vull tenir iguals drets. Igualtat d'oportunitats i drets. Després ja veuré si els exerceixo o no els exerceixo però jo vull tenir el màxim de drets. Després hi ha qüestions que m'he anat trobant al llarg d'aquests anys. Coordino el tercer cicle i el màster oficial que hem posat en marxa. Jo no puc anar a la Junta de facultat perquè fins ara mateix no sóc funcionària. Si vull dir alguna cosa sobre tercer cicle haig de demanar a un company que vagi i ho digui. Això per començar perquè no ets funcionari. Més coses: un no funcionari mai pot estar en els tribunals que trien als funcionaris. Ni d'aquí Catalunya ni la resta d'Espanya. Són quotes de poder! Jo ho sento, però si no es diu matrimoni, no és matrimoni. No és el mateix” [CCSS_DLC_Agr].

En el cinquè apartat es parla de les tres tasques que el professorat universitari ha de desenvolupar: docència, recerca i gestió.

La majoria d'entrevistades fa referència al binomi docència-investigació:

“on vaig anar és un centre del CSIC i l'activitat científica és molt més elevada que la que pots tenir aquí a la universitat. Seminaris, exposicions, tothom hi està implicat. La diferència és molt gran aquí perquè tens docència, una mica acabes amb la sensació que no has fet res d'investigació quan acaba el dia. Sí que has fet coses, però no has fet res d'investigació” [CCET_GiM_Agr]

“des del punt de vista de la docència i la recerca, és molt complicat perquè la recerca no té horaris. La docència sí que té horaris, però clar, si et demanen què és millor, la docència i la recerca, concentrar l'horari? Potser sí està bé concentrar l'horari... però també hi ha la recerca i en última hora és que ho has de fer tot. Com fer-ho? Com organitzar-ho? No és fàcil. Potser estaria bé una feina de vuit a tres, horari intensiu. Però... a vegades, preparant classes, escrivint un article o un capítol... treballes les vacances, treballes permanentment...” [CCHH_HMC_JdC]

“a mi no em preocupa treballar moltes hores perquè m'agrada molt la feina. No em preocupa. El que em preocupa és que és una feina tan absorbent! Sobretot la docència i no diem la recerca! Són feines molt absorbents que et fan perdre una mica el món de vista... la família les amistats i al final ets com raro perquè la gent normal a tal hora plega i el diumenge van no sé on i jo penso que el diumenge haig d'escriure la comunicació que haig d'enviar no sé on” [CCSS_DLC_Tit]

“des del meu punt de vista t'ha d'agradar també la docència perquè tal com està muntada aquesta carrera en aquest país, s'ha de fer docència i investigació. Jo conec gent que és molt bona investigadora però al final està

molt cremada perquè no li agrada fer docència. Encara que potser són molt i molt bons, al final no són tan bons en aquest sentit” [CCSS_EDE_JdC]
“tal como está montada la carrera universitaria, te exigen hacer unas clases y unas cosa que evidentemente no dejan todo el tiempo que creo que sería deseable para publicar en esos índices que ellos dicen que tenemos que publicar. Tenemos que hacer las dos cosas, la docencia y la investigación. Cuesta... hay un congreso, una comisión, un asesoramiento... el trabajo es superinteresante pero hay que llevarlo, dar un curso, dirigir no sé que... miles de cosas que nos gustan, que está perfecto, es trabajo... pero o dejan todo el tiempo deseable para investigar a ese nivel que nos piden” [CCSS_EDE_Lec] i
“el trabajo del profesor es investigar y dar docencia, entonces no hay ningún motivo especial para investigar” [CCSS_EDE_Tit].

D’altres parlen de la compatibilització de les tres funcions: *“has de fer gestió, has de fer classes i les has de fer molt bé perquè has d’estar ben avaluat, has d’estar en projectes de recerca com més internacionals millor i a més a més has de publicar i a més a més has de viure... doncs... costa una mica” [CCHH_FFR_Lec].*

I finalment, algunes parlen de la gestió: *“agafant el càrrec ja he escollit. Temporalment ara faig de gestora. És una elecció i la resta se’n ressenteix pel nombre d’hores i pel tipus de recerca que fem en l’àmbit de socials. Jo veig aquí companys d’experimentals o d’altres àmbits que si tenen un grup molt consolidat que ja va sol i que és molt nombrós de gent de recerca, el grup pot anar tirant o va tirant sense ells” [CCSS_EDE_Cat]* o *“la universitat demana molt. Els impediments moltes vegades més són per aquest tipus de coses que no pas impediments directes. Si pensem en la comissió de no sé què que m’hi ha posat, a l’altra comissió... la setmana vinent se m’acaba el termini per entregar una cosa a un congrés i ho tinc pensat però escrit no està...” [CCSS_EDE_Ceu], fins i tot qualificant-la de “burocràcia”: “respecte a les generacions futures... crec que si no ens col·lapsem tirarem endavant, però és difícil perquè a la universitat fem tres feines: docència, recerca i burocràcia (...) Per acabar-ho d’adobar, els departaments són cada vegada més grans i hi ha càrrecs per a tothom. Si no et director-a de departament, ets coordinador-a d’unitat i si no ets coordinadora d’altres càrrecs” [CCET_GiM_Cat].*

El sisè apartat inclou tot allò que s’ha dit respecte la recerca i més concretament, sobre la petició de projectes per finançar-la: *“la universitat no subvenciona la recerca, això fa que contínuament haguem de demanar projectes: al Ministeri, a la Generalitat i a les Comissions Europees. Hi ha universitats a Europa que quan un professor demostra que porta molts anys dirigint un grup de recerca, si no li donen diners per un projecte, la pròpia universitat li dóna. Cada vegada més no es pot tenir un sol projecte, perquè si falla aquest et quedes sense res. Això genera dubtes perquè no saps si podràs continuar treballant o no, i amb quin personal comptaràs perquè els becaris marxen (...) jo penso que el recurs personal hi és, falta l’aposta en aquest sentit d’entendre que la recerca és molt important pel país. Una bona inversió que potser no dóna fruits immediats però que els dóna a llarg termini” [CCET_GiM_Cat]* i *“això no vol dir que investigar sigui sempre facilíssim i que tot vagi sobre rodes perquè hi ha dificultats, principalment econòmiques i d’obtenció de projectes. Avui dia, més que res has de ser un gran gestor i un gran professional de fer papers i de llegir convocatòries i tot això... bé, així estan les coses” [CCHH_FFR_Tit].*

Davant les dificultats per obtenir finançament, una professora adverteix del perill que es corre en tant que els investigadors i investigadores poden optar per investigar els àmbits d'estudi que reben finançament, tot i que potser no siguin les temàtiques més rellevants: *“crec que un dels riscos de la investigació d'avui en dia és, justament, optar per temàtiques o orientacions que no són les que més, d'entrada, podrien interessar però que són les més reconegudes socialment i, per tant, financerament parlant. És a dir, en el camp de la literatura, òbviament, la literatura no ven (...) per exemple, jo sé que avui en dia a literatura una vessant molt fèrtil és la d'estudis de gènere, que rep molts finançaments perquè es considera una prioritat. Si creus realment que pots fer alguna cosa i estàs convençut en aquest àmbit, doncs meravellós, endavant. Però, és clar, a mi em sembla que això a vegades pot conduir a desvirtuar el que és realment l'investigador, que és obrir vies noves i no consolidar les que estan de moda o les que estan en aquest moment instaurades”* [CCHH_FFR_Tit].

Una professora es queixa de l'escàs reconeixement de la recerca en aquest país: *“que se defina un contrato de profesor para que de las clases y luego te dan unos complementillos por ahí para hacer investigación no me parece lo más correcto. Porque como tengo perspectiva y sé lo que se hace en otras universidades, hay universidades que si tienes una publicación en una revista de prestigio –de gente que hace lo mismo que yo- le dan tres mil euros. Y aquí... bueno, que esa es una opción, yo no digo que sea la mejor, pero esas universidades compensan la parte de investigación. Mientras que aquí parece que tengas que luchar contra el sistema para hacer buena investigación, pero bueno”* [CCET_TES_Tit] i finalment, una altra apunta que els criteris per avaluar la recerca a vegades no són extrapolables entre les diverses àrees de coneixement: *“la recerca en ciències socials té un component més difícil que altres àrees perquè a experimentals necessites una sèrie de recursos doncs clar, t'has d'agrupar... fa molts més anys que les àrees de ciències estan agrupades en grups d'investigadors, que funcionen, que quan demanen diners els hi donen... a més has de ser un bon administrador. A ciències socials... anem amb una espartanyia! Amb un excel i no sé que... D'altra banda ens donen menys recursos”* [CCSS_EDE_Ceu].

Finalment, en el setè apartat s'han recollit els comentaris particulars d'algunes entrevistades que sovint fan menció a crítiques respecte el sistema universitari català i/o espanyol.

Al respecte una professora proposa fer una reflexió sobre el funcionament del sistema: *“em preguntes possibilitats... repeteixo: moltes si no ens ofega el sistema. Jo he sentit en boca d'un professor jove, per cert molt entusiasta, dir aquesta frase si no li donen un projecte “em dedico només a la docència i ja està, no passa res”. És molt greu que quan ja s'ha aconseguit la plaça, que és pel que has estat lluitant i t'ha costat tant, aleshores diguis això, perquè és la idea de funcionari que escalfa la cadira. Això ha de fer reflexionar”* [CCET_GiM_Cat].

Dins el sistema hi ha certes variables a considerar segons les entrevistades, com, per exemple, les polítiques internes o altres factors que determinen poder obtenir una càtedra –o qualsevol plaça en altres categories professionals: *“hay gente que lleva aquí más tiempo, que quizá tengan más méritos, que lo ha intentado y no lo ha conseguido.... Entonces, no reniego de ello, optaré cuando vea que es el momento, pero ahora no lo es, en las circunstancias en las que estoy. No porque no tenga los méritos, que los tengo, pero va unido a otras cosas, a políticas internas o lo que sea. Eso lo tengo claro.*

No me lanzaré... y tampoco es una cosa que sea imprescindible, que te permita trabajar mejor. Haces lo mismo, es una satisfacción más, un poco más de remuneración [CCET_GiM_Tit] o *“està clar que si tens un departament en contra no t’incorpores mai a aquell departament”* [CCHH_HMC_Ceu].

Vinculat al que s’acaba de dir, està el tema de l’endogàmia. Les entrevistades consideren que és present en els departaments i ho expliquen de la següent manera: *“yo soy muy crítica con la universidad española. Mucho. Entonces el amiguismo, el endogamismo, lo he criticado siempre. A mi me han ofrecido caminos más rápidos porque les interesaba tenerme como investigadora y a mi no me ha dado la gana. Yo no he dependido de nadie. Soy totalmente independiente, he llegado donde estoy sin que nadie me haya ayudado y no porque no me lo hayan ofrecido, sino porque no lo he aceptado... porque así todavía soy libre de criticar lo que me da la gana. Hay cosas que hay que cambiar en la universidad española. Aunque la acreditación ha sido un poco dura y tal, al final ves los resultados, que puedes decir antes de que pase lo que va a pasar... y entonces bueno, todavía queda mucho camino”* [CCET_TES_Tit]; *“jo no estaria en la Comissió d’investigació si no pensés que això és una batalla important (...) sota endogàmia es barregen moltes coses. L’endogàmia és gran, certament, però mantenint els propis no sempre s’actua endogàmicament. El que cal és assegurar-te que els departaments es plantegin que la gent que hi ha sigui bona, siguin de dintre o vinguin de fora, aquesta és la qüestió... que no es protegeixi a determinats elements de dins que són uns incompetents, simplement perquè és amic meu. I això succeeix. Tinc experiències molt directes en aquest sentit i en aquest sentit també sóc molt combativa”* [CCHH_HMC_Ceu] o *“en el grup que estic també hi ha com un pacte personal... hi ha com una llista per ordre d’entrada i aquesta llista en teoria s’ha d’acomplir. El primer que va entrar entrarà primer... Suposo que això també és bo a nivell personal i també per tenir-te... és un sistema molt feudal tot això... per tenir-te lligat, com submissió, respecte a l’autoritat... un sistema... entre senyor i pagès, vassall (...) A vegades se salten aquestes regles. Va arribar un que va saltar per sobre dels dos que estàvem primers... però en aquests casos tampoc pots fer res perquè saps que si et queixes vas fora. Has de mostrar el teu vassallatge i acord amb les decisions que es prenguin perquè són les millors pel grup. Però bé...”* [CCHH_HMC_Lec].

Una professora comenta que aquesta feina exigeix de moltes hores de dedicació: *“una de les coses que suposo que coincidim tots els universitaris i especialment les universitàries és que són moltes les hores que has de dedicar a la teva feina. Allò de dir trenta hores... res de res, en aquest temps no fas absolutament res”* [CCHH_HMC_Ceu] que darrerament s’ha convertit en una professió molt competitiva: *“hi ha hagut problemes, és evident, i el creixement de la universitat ha estat espectacular. Als anys setanta era una petita universitat i ara només cal veure-la. Amb la gent del departament érem col·legues i molts érem també amics. Amb els anys això va canviant. També hi ha un canvi generacional amb l’entrada de gent jove. No tenen res a veure els nous professors amb els que vam entrar. Són molt més competitius i això no sempre en sentit positiu”* [CCHH_HMC_Tit] i *“penso que és una feina molt interessant però en aquests moments la competitivitat... ho trobo nefast. No has de ser bo, has de ser millor que el del costat... això ho trobo horrorós. Està molt bé fer les coses el millor possible i fer recerca el millor possible i que estigui molt bé i moltes coses però... no has de fer una recerca bona, has de fer una recerca millor que els altres perquè això és el que compta. Aquesta cosa la trobo horrorosa. Penso que la gent*

jove que esteu començant el camí a la universitat i heu d'acreditar-vos... penso que és horrorós" [CCSS_DLC_Tit].

En altres casos les entrevistades expliquen que és molt difícil desenvolupar-se professionalment dins el departament quan ets l'única persona que es dedica a una especialitat concreta: *"soy la única persona dentro de este departamento que me dedico a aspectos de economía. Esto no favorece nada el desarrollo profesional en el campo de la investigación. Normalmente las plantillas en la universidad se basan en la docencia. En función de la docencia nos conceden profesorado o nos conceden plazas. Entonces, como economía agraria es una asignatura muy específica en la cual no hay muchos requerimientos docentes, pues ello hace que me encuentre en una situación de que no salgan otras plazas del perfil de economía agraria y a su vez esto afecta a la investigación porque no tengo capacidad para formar un equipo con personal estable"* [CCSA_CAA_Tit] i una altra comenta que en un moment determinat va voler combinar la seva activitat professional amb la docència a la universitat o fins i tot demanar-se una excedència a la universitat per dedicar-se temporalment a la seva professió però això no estava regulat i no va aconseguir-ho: *"algunes vegades he volgut tornar a l'escola. En un moment donat vaig demanar al Departament d'ensenyament, ja fa molts anys, a dir que jo volia treballar a una escola, a veure com ho podíem fer. Volia anar un any o dos a fer de mestre perquè em semblava que formar mestres si jo m'anava allunyant de l'escola era com una mica absurd... per mi és impossible. Clar jo ja era titular i l'escalafó era diferent... i no estava previst i no és possible, etc"* [CCSS_DLC_Tit].

Seguint amb el tema del desenvolupament professional, una professora comenta la importància d'obtenir sexennis: *"veus que si no anem aconseguint sexennis i coses d'aquestes no et duu a res perquè això és sine qua non per tot i aleshores hi ha una sensació d'impotència (...) és molt important perquè hi ha moltes portes que se't tanquen"* [CCSS_DLC_Tit] i una altra proposa introduir un sistema de mentorització per al personal docent i investigador de recent incorporació: *"la gent no neix ensenyada i se li ha de pautar. Després pot fer el que vulgui, perquè és la seva vida, però com a institució hem de tenir l'obligació de guiar al personal (...) jo tinc la impressió que no s'ha afavorit. Que cadascú s'ha de buscar una mica la vida... i és trist perquè això crea escola... anar fent i si tens prou ambició, ganes de fer i ets prou bo, acabes tenint una trajectòria però això només t'aprofita a tu"* [CCSS_EDE_Ceu].

Finalment, una professora fa una crítica a la UAB perquè com a universitat, sempre vol ser pionera en tots els àmbits: *"l'Autònoma com sempre té la mania de ser la primera en tot..."* [CCSS_EDE_Ceu].

Les entrevistades coincideixen en assenyalar com a problemàtiques bàsiques de la carrera acadèmica i investigadora la inestabilitat professional a què s'ha de fer front durant diversos anys (considerant l'estabilitat com un premi) i els baixos sous, cosa que les conduiria a cercar altres treballs en paral·lel. De la suma d'aquests dos factors en resultaria el poc interès per part de l'estudiantat en seguir aquesta carrera –en tant que a l'empresa privada l'estabilitat és més temprana i tant la projecció professional com els salaris són majors- i també afavoririen una major presència de dones entre el PDI –en tant que els homes, com a *bread winners*, desestimarien dita opció pels motius citats. Relacionat amb la inestabilitat professional, apareix el tema de la manca d'una carrera investigadora clarament definida.

A causa del canvi de legislació en educació superior en la darrera dècada, el professorat universitari ha de superar una avaluació externa per a poder accedir i/o seguir la carrera acadèmica i investigadora. En les entrevistes s'ha fet al·lusió a l'acreditació per diversos motius, entre els quals: (a) el pes que rep la recerca en els processos d'acreditació, doncs les entrevistades conceben que per a les places docents allò relacionat amb la recerca no hauria de rebre tanta puntuació, i especialment són força crítiques amb les publicacions i (b) disconformitat amb certs criteris d'avaluació, per exemple, el fet de no tenir en compte l'experiència professional de la persona candidata o la generalització de criteris per a totes les àrees de coneixement sense respectar-ne les característiques idiosincràtiques específiques de les mateixes – sobretot quan es parla de la publicació en revistes que tenen un determinat índex d'impacte, en tant que no totes les disciplines compten amb aquest tipus de revistes.

Amb tot, les professores consideren que és força difícil fer carrera a la universitat i llancen com a proposta que els departaments estableixin una política de recursos humans derivada d'un estudi de les seves necessitats que doni peu a justificar la contractació de personal investigador en formació o l'oferta de places de professorat lector. D'aquesta manera es deixarien de malbaratar recursos econòmics públics en la formació de joves investigadors i investigadores que posteriorment no podran ser absorbits per la universitat i es deixaria d'oferir expectatives professionals que no es poden complir.

El canvi de legislació també va comportar obrir una nova via professional a la universitat, no com a personal funcionari, però com a personal contractat. Al respecte les entrevistades comenten que els drets d'ambdós col·lectius no és equiparable.

Parant atenció específicament a la recerca, les entrevistades posen de manifest que socialment no està ben valorada i expliquen la insuficient inversió en investigació a Espanya, el fet d'haver de sol·licitar projectes constantment per poder finançar els seus estudis –cosa que resta temps de dedicació a altres tasques i que consideren com a burocràcia.

Finalment, les entrevistades critiquen certs aspectes de la cultura universitària. Al respecte mencionen l'endogàmia, l'haver de comptar amb l'aprovació de certes persones a l'hora d'obtenir una plaça, les dificultats que comporta ser l'única investigadora d'una certa especialitat o la única dona en el departament així com les dificultats per obtenir sexennis i en el cas de la UAB específicament, consideren que és una universitat que vol ser pionera en tot i això és tant positiu com negatiu. Una professora suggereix que els departaments ofertin plans de mentoria per al personal nouvingut.

Si es compara allò que diuen les entrevistades en funció de l'àrea de coneixement, departament o categoria professional, es pot afirmar que:

- (a) la inestabilitat professional apareix en totes les entrevistes, independentment de l'àrea de coneixement, departament o categoria professional
- (b) les acadèmiques de l'àrea de Ciències Experimentals i Tecnològiques són les que manifesten haver iniciat la carrera investigadora a partir de l'obtenció d'una beca
- (c) a Ciències Socials i Ciències Humanes les professores posen de manifest la

seva preocupació per les polítiques de recursos humans, els plans de formació i tutoria del personal docent i investigador novell així com la manca de definició de la carrera investigadora

- (d) respecte el canvi de legislació en educació superior, es pot afirmar que: (a) les professores lectores són les que més critiquen el fet que per obtenir una plaça docent es doni tant pes a la recerca i (b) totes les professores es mostren en desacord amb els criteris d'acreditació, emfasitzant les publicacions (perquè a la seva àrea no hi ha revistes indexades, les que hi ha no tenen una puntuació gaire elevada, els criteris d'avaluació no els semblen aplicables a la seva àrea de coneixement, etc.), especialment les professores de Ciències Socials –que també evidencien que entre els criteris d'acreditació no es tingui en compte l'experiència professional, cosa que els sembla molt important-
- (e) les professores titulars i catedràtiques mirant la carrera amb certa distància semblen ser molt crítiques amb les dificultats que aquesta suposa, observen una alta competitivitat entre el professorat i s'alegren d'haver obtingut la seva plaça quan estava vigent la LRU
- (f) sembla que les professores d'una mateixa categoria professional coincideixen en els seus comentaris, independentment de la seva àrea de coneixement o departament
- (g) pel que fa a les funcions que realitzen, les acadèmiques consideren que les seves tasques són una combinació de docència i recerca (especialment les professores de Ciències Socials), mencionant la gestió només les catedràtiques i
- (h) totes les professores s'han mostrat crítiques amb la universitat espanyola, especialment les professores titulars.

1.2.2.1 Factors que ajuden a desenvolupar la carrera

Han fet referència a aquest codi 22 de les 27 professores entrevistades. Allò que consideren que les ha ajudat més en la seva carrera investigadora és fer estades de recerca fora de la UAB seguit de tenir contactes internacionals, haver fet el doctorat o l'equip d'investigació en què participen. En menor mesura mencionen la seva personalitat, haver tingut models a imitar, les lectures realitzades, la seva formació, el clima de treball, l'experiència adquirida amb el temps o tenir experiència professional prèvia.

Pel que fa a les estades de recerca fora de la UAB, les entrevistades manifesten:

“jo crec que és indispensable marxar fora per un investigador. Hi ha gent que no ha marxat mai fora. Jo no dic que siguin més o menys intel·ligents, no, però et torna més obert i la teva manera de fer les coses és molt diferent i veus altres laboratoris i altres maneres de treballar” [CCET_GiM_Agr]

“marxar semblava una opció molt bona perquè sempre marxant... i ara amb perspectiva també ho veig com necessari, pel que aprens, per com veus les coses... és molt diferent. Va ser molt útil” [CCET_GiM_Lec]

“después de acabar el doctorado, al menos en mi ámbito, en mi círculo más cercano, no había muchas personas que marcharan fuera en cambio yo lo tenía muy claro, creía en ello (...) ahí se abre toda una etapa, pero ¿dónde te vas?, claro, eliges con relación a tu campo, etc. pero no sabes qué te vas a encontrar. En fin... eso es igual, es decir, lo importante es marchar y ver otras cosas, se

abre el camino... así fue. Eso lo valoro a nivel personal y a nivel profesional muchísimo. Lo recuerdo como una de las épocas de mucho trabajo, porque vas a trabajar mucho. También existe mucha ilusión, por lo tanto, te ves capaz. Fue una época muy enriquecedora y gratificante a nivel personal” [CCET_GiM_Tit]

“si no te mueves... lo veo con compañeros que han estado toda la vida en la Autónoma, por ejemplo, pues sólo tienes la perspectiva de la Autónoma. Para mi es fundamental moverse, estar por muchos sitios porque sólo así consigues tener perspectiva tanto social, como desde el punto de vista de la investigación, incluso sobre cómo funcionan las cosas; es decir, que aquí funcionen de una manera no quiere decir que sea buena ni que sea mala, por hay otras (...) perspectiva, es lo que te da” [CCET_TES_Tit]

“haig de dir que l’Autònoma és una bona universitat i jo penso que em va donar l’oportunitat de formar-me molt bé, que després vaig poder completar i ampliar fora” [CCHH_HMC_JdC]

“si no hagués sortit a l’estranger, no hauria après a fer recerca” [CCSSS_DLC_Ceu] i finalment

per una professora fer una estada de recerca a la UAB va ser la seva experiència d’estada a una universitat externa perquè venia de la Universitat Pompeu Fabra: *“quizá lo que me ha sido más útil para investigar ha sido la estancia de investigación que hice aquí [en la UAB]. Me doctoré en Pompeu. Después de tener el doctorado te tenías que ir a otra universidad... por la ley nueva, digamos. Yo no podía quedarme en Pompeu, me tenía que ir a otra universidad. Me vine a la Autónoma. Hice primero una estancia de investigación y luego ya me contrataron como visitante, luego me acredité y pasé a lectora. Estos años de investigación creo que han sido lo que más me ha ayudado para investigar”* [CCSS_EDE_Lec].

Fins a cert punt relacionat amb el que s’acaba de dir, les professores afirmen que els contactes internacionals també han estat un bon suport en la seva carrera investigadora. Per exemple: *“després va venir una altra etapa en què els sistemes que estudiàvem eren molt especials, molt extrems per la vida. Això em va permetre relacionar-me amb la professora L. M., que és una científica extraordinària i des del punt de vista humà també. Ella aleshores em va invitar a anar a la Boston University i vaig fer una estada al seu laboratori. Després i gràcies a què hem participat en diferents projectes europeus i hem col·laborat amb algunes universitats americanes, he conegut a molts altres científics arreu del món i aquestes són una de les coses que més valoro: haver conegut gent molt interessant”* [CCET_GiM_Cat]; *“el que més m’ha ajudat són les lectures internacionals, el mantenir contacte amb persones que han treballat aquest tema... bàsicament això, lectures i contactes (...) et dóna una perspectiva de com ho fan... surts de la teva rutina, et dóna vitalitat sortir”* [CCHH_HMC_Lec]; *“a mi el que més m’ha servit per investigar és el contacte amb investigadors i investigadores de molta vàlua. Per mi la gran sort ha estat pertànyer a dues xarxes europees. En una hi vaig començar a treballar a finals dels vuitanta i l’altra durant els noranta. Són dues xarxes europees amb gent que té molta vàlua i experiència investigadora. Allà ha estat la meva font d’inspiració i d’aprenentatge (...) he après molt de les col·legues estrangeres”* [CCSS_DLC_Ceu] i *“què més m’ha ajudat? L’haver estudiat llengües. El català, el castellà, l’alemany no el domino, l’italià, l’anglès, el francès... la cultura francòfona ha estat molt important perquè ha marcat una línia que continuem*

nosaltres, la nostra història i per tant llegim molt i tenim molts contactes” [CCSS_DLC_Tit].

Per a algunes entrevistades, seguir els estudis de doctorat i fer la tesi ha estat la millor ajuda formativa per a investigar:

“el que més m’ha ajudat per poder investigar... suposo que passar-ho malament a la tesi; és a dir, justament totes aquestes característiques que et deia, la curiositat jo crec que un la té o no la té, l’interès pot venir... però normalment crec que ho portes d’entrada. Ara, la resta... hi ha gent que té la sort de ja tenir-ho, igual que la curiositat, estic pensant en disciplina, metodologia... i hi ha gent que no. Jo per exemple a nivell de disciplina em va costar molt. Sempre havia treballat però d’una manera normaleta, a la meua manera, al meu ritme i no havia tingut mai la necessitat de ser tan disciplinada com amb una tesi. Aleshores em va servir molt per després. Molt. Vaig aprendre molt de com jo funcionava, el que m’anava bé i el que no m’anava bé i ho he pogut aplicar després a la recerca. Estic molt contenta. Ho vaig passar molt malament perquè clar, el moment on et coneixes més a tu, les teves limitacions, els teus problemes...” [CCHH_FFR_Lec]

“vaig decidir que volia fer coses relacionades amb la natura que és el que realment m’agrada. Com el doctorat en història no m’aportava els coneixements necessaris, vaig fer història econòmica, història ambiental, història de les ciències... això em va servir moltíssim. Els mètodes, etc. són molt més bons” [CCHH_HMC_Lec] i

“els cursos de doctorat. Aleshores eren diferents de com es fan ara. Allò de plantejar fer un treball en serio, obrir les perspectives...” [CCSS_EDE_Cat] o *“quan jo vaig començar el doctorat vaig tenir una crisi perquè el doctorat d’economia a la Carlos III és molt matemàtic. Jo havia fet un Erasmus i venia amb una mica de formació d’empreses d’Anglaterra i així i allà són molt pràctics. El que tu veus quan vas allà és que a Espanya s’estudien coses, lleis... que no serveixen tant per prendre decisions. A Anglaterra tot està enfocat a la pràctica (...) i jo em pensava que el doctorat aniria una mica per allà. Però no. Arribo i el plantejament és teòric i a més molta matemàtica... però crec que va ser molt útil perquè t’ajuda a organitzar-te, delimitar (...) Jo crec que em va ajudar tot, tant la matemàtica com les coses una mica més filosòfiques per plantejar-te idees, dubtes... jo crec que és fonamental les coses que em fan tenir dubtes (...) ja dic, jo crec que m’ha ajudat moltíssim per veure les coses des d’una perspectiva totalment diferent i per valorar coses que a vegades des de l’economia no es valoren (...) més interdisciplinar”* [CCSS_EDE_JdC].

En altres ocasions valoren que les ha ajudat molt la bona relació dins l’equip de recerca: *“durante una época viví en un laboratorio donde no había buen rollo y el trabajo se te hace muy cuesta arriba. Para mi el buen clima... porque en un laboratorio tienes que compartir muchísimas cosas, desde que te tienen que explicar técnicas, equipos, te tienen que dejar un hueco en la nevera... Al principio te tienen que llevar un poco de la mano y si no hay buen rollo vas en picado. Para mi eso es muy importante”* [CCSA_CAA_JdC], *“la relació amb els altres. He tingut molta sort de treballar amb gent amb qui m’he compenetrat molt bé i aleshores t’ho passes bé al laboratori i si t’ho passes bé fent recerca això encara t’estimula més per continuar (...) he tingut aquesta sort, trobar gent maca, compenetrar-me”* [CCSA_CAA_Lec], *“vaig tenir la sort*

d'entrar en un món summament intel·lectual. Allà s'investigava i jo vaig començar a investigar allà i a pensar com solucionar problemes” [CCSA_CIR_Tit] i *“per ser un bon investigador has d'estar en un bon equip, això és molt important”* [CCSS_EDE_Ceu].

Comptar amb una determinada personalitat és força important per algunes entrevistades: *“me estudio mucho a mi misma y hay personalidades, como la mía, que es de saber el por qué de las cosas y hay muchos investigadores que lo son. En el ene agrama, no sé si lo conoces, pues es el número cinco, me parece, siempre quiero saber el por qué, por eso soy investigadora (...) también soy personalidad tipo A, es decir, que compito mucho: quiero ser la primera, quiero saberlo todo... claro, si unes las dos cosas, pues lo que más me ha ayudado es mi personalidad. Y no rendirme. Cuando ves ciertas cosas uno tiende a deprimirse, pero luego también ves cosas buenas...”* [CCET_TES_Tit]; *“la meva forma de ser, el primer. Sóc una persona molt concisa i crec que tinc un grau de concentració bastant important”* [CCSA_CAA_Lec] i *“m'he adonat que sóc una persona tremendament curiosa, que tinc una curiositat... que el que tinc és ganes de demanar-te a tu coses: què fas, la tesis... Tinc curiositat per tot el que no sé”* [CCSA_CIR_Tit].

Altres entrevistades citen antics professors i professores, companys i companyes de departament o altres col·legues professionals a qui consideren models a imitar: *“el que més m'ha ajudat... et diré que he estat molt autodidacta, per raons diverses. M'han ajudat, sobretot, l'exemple de companys que he vist quan jo començava i que he vist realment molt bons, molt sòlids, i les ganes d'arribar també a això, de no renunciar a aquesta exigència”* [CCHH_FFR_Tit]; *“jo vaig ser estudiant universitària en un moment molt difícil de la universitat per tant jo no vaig aprendre gaire a la universitat mentre hi vaig estar com a estudiant de llicenciatura. Però sí tens alguns referents, encara que fossin pocs, d'alguns professors que feien molt bé la seva feina, que mostraven aquesta capacitat –encara que fos per períodes molt diferents- d'explicar una realitat. Per tant, des de la meva perspectiva això va ser fonamental”* [CCHH_HMC_Ceu] i *“també he après molt en aquesta casa i en aquest passadís. Jo en aquesta casa i en aquest passadís he après moltíssim sobre recerca. A més en tradicions que no són sempre confluents, és molt important i a partir d'allà has de poder fer”* [CCSS_DLC_Agr].

Les lectures realitzades també semblen ser una bona ajuda per a ser investigadora: *“et diré que he estat molt autodidacta, per raons diverses. M'han ajudat (...) òbviament les lectures”* [CCHH_FFR_Tit]; *“l'índex de lectures que et poden suggerir que fan que, en bona mesura, això va canviant al llarg del temps, però en el meu cas particular hi hagi una autoformació relativament destacada”* [CCHH_HMC_Ceu] o *“el que més m'ha ajudat són les lectures internacionals”* [CCHH_HMC_Lec]; així com la formació de base rebuda durant els estudis universitaris: *“haig de dir que l'Autònoma és una bona universitat i jo penso que em va donar l'oportunitat de formar-me molt bé, que després vaig poder completar i ampliar fora, però reconec que vaig ser una afortunada que a una universitat pública pogués obtenir un bon nivell de formació. Ara ho puc dir”* [CCHH_HMC_JdC]; *“tienes que tener el fundamento de las técnicas muy por la mano porque si no... Claro, son cosas que también aprendes en la carrera, cálculos de concentraciones, el manejo diario que luego vas a necesitar en el día a día”* [CCSA_CAA_JdC] o en estudis posteriors: *“al venir de filologia a ciències de l'educació jo notava personalment que em feia falta coneixement sobre què és*

l'educació i què és l'adquisició de llengües... si treballava amb professors, jo haig d'entendre aquest camp. Per això he fet un master en educació” [CCSS_DLC_Lec].

En menor mesura les entrevistades parlen de l'experiència, ja sigui l'experiència adquirida durant el temps que han dedicat a la recerca:

“potser amb la perspectiva del temps veure que havia passat situacions molt dolentes i que les havia superat. Allò que passen coses dolentes, diem-ne, que no saps on falla un experiment, et capfiques molt... i al cap d'un any o un temps t'adones que havies estat capaç de superar allò, veure que vas ser capaç de superar aquella cosa i pensar que serveixes, que ho estàs fent bé. Això et dóna sentiment d'autosuperació. Veure-ho amb la perspectiva del temps (...) Veure que progresses et dóna energia per fer més coses” [CCET_GiM_Lec] i
“experiencia: la perspectiva que tengo como planteo las cosas ahora es muy diferente a como lo podía hacer hace quince años... (...) Creo que la formación como investigador es un conjunto de muchos aspectos y muchas facetas que los vas adquiriendo con el tiempo” [CCSA_CAA_Tit]

o l'experiència professional adquirida abans de prendre la decisió de seguir la carrera acadèmica i investigadora:

“en primer lloc, el coneixement de camp que tinc. M'he passat milers d'hores dins l'aula per tant tinc un coneixement de camp i sé que si organitzes una recerca d'una determinada manera no podràs fer per problemes pràctics d'implementació a l'aula o perquè els alumnes se't pujaran per les parets o perquè el professor es posarà nerviós. Tinc coneixement molt gran del que es pot fer i no es pot fer dins l'aula i també tinc molt de primera mà i de passadís i d'institut i d'escola. Això m'ajuda molt per veure'ls venir, per saber com s'han de presentar les coses” [CCSS_DLC_Agr] i
“tot el coneixement de la pràctica del món sobre el qual jo vull investigar, això ha estat imprescindible. A part de treballar tots aquests anys com a mestra he treballat molt temps, i encara ara, com a formadora de mestres. Per tant jo he continuat anant a l'escola i als instituts i encara ara ho faig. Aleshores tot aquest coneixement i també parlant i treballant amb profes de primària i secundària et fa tenir un coneixement immediat, bastant imprescindible. A més, la manera com jo entenc la meva disciplina, una cosa molt situada...” [CCSS_DLC_Tit].

Es podria afirmar que la major ajuda per a investigar prové de l'experiència i els contactes internacionals; és a dir, fer estades de recerca fora de la universitat d'origen o mantenir contactes amb investigadors i investigadores de la pròpia àrea de coneixement d'altres països. En segon lloc, l'ajuda més destacada és haver fet la tesi doctoral així com comptar amb un bon equip de recerca on hi hagi un bon clima de treball. En menor mesura, les entrevistades parlen de la seva personalitat o de tenir models a qui imitar, les lectures realitzades, la formació rebuda predoctoral, el coneixement pràctic del camp d'estudi o el *learning by doing*; és a dir, són millor investigadores a mesura que treballen en aquest àmbit.

Considerant l'àrea de coneixement, el departament o la categoria professional de les entrevistades, es poden posar de manifest certes diferències quant a les respostes

obtingudes:

- (a) la internacionalització és important per a totes les àrees de coneixement, departaments i categories professionals, emfasitzant-ho més les professores de Ciències Experimentals i Tecnològiques
- (b) els estudis de doctorat suposen l'ajuda més important per a les professores de Ciències Humanes i Ciències Socials; les primeres també han posat més èmfasi en els i les col·legues professionals i antics professors i professores, mentre que les segones posen més pes en l'experiència professional prèvia
- (c) es considera important mantenir bones relacions dins l'equip de recerca a Ciències de la Salut i Ciències Socials
- (d) la personalitat és un factor destacat per professores que treballen en departaments on són l'única dona, en especial provinents de l'àrea de Ciències Experimentals i Tecnològiques i Ciències de la Salut. També són les que més valoren el *learning by doing* com allò que més les ajuda a investigar i
- (e) comptar amb un bon repositori de lectures per a l'autoformació és important per a les professores de Ciències Humanes.

1.2.2.2 Variables que afavoreixen la carrera investigadora

El codi "VAF"; és a dir, aquelles variables que les professores consideren que han afavorit la seva carrera professional, apareix en 24 de les entrevistes, mentre que el codi "VAFG" –variables a favor relacionades amb temes de gènere- ho fa en 7.

Quan les entrevistades parlen d'allò que ha afavorit la seva carrera professional citen tant factors externs –és a dir, circumstàncies externes a la seva persona com la creació d'una nova titulació, departament o facultat, el suport rebut per part d'una persona i/o el grup, entre d'altres...- com mèrits propis (expedient acadèmic, obtenció d'una beca o experiència professional).

Entre els factors externs les professores manifesten que allò que les va ajudar va ser la creació d'una nova titulació, facultat o departament: *"todo tiene su explicación... porque todavía no había nada de lo mío, de mi temática. Telecom nació hace poco en la Autónoma, es la ingeniería más nueva. Entonces al ser nueva, yo cuando contacté estaban deseando gente con mi experiencia que se quisieran mover aquí donde todavía no había nada"* [CCET_TES_Tit]; *"en aquest moment fa falta molta gent de llengua estrangera, surten les places, em presento i guanyo el concurs (...) ens van obrir les portes en un moment en què s'obria una nova titulació"* [CCSS_DLC_Agr]; *"la facultad de Veterinaria era bastante nueva, salían plazas y yo estaba en una situación en la cual podía acceder a una de esas plazas"* [CCSA_CAA_Tit] o *"haviem de ser funcionaris i llavors no teníem tesi i com que era necessària, quan es creen els departaments perquè la gent aquí ha de fer recerca, hi havia el compromís de l'equip de govern, que no sé si encara es manté, que quan un titular d'escola llegia una tesi, sense posar pegues, reconvertien la seva plaça en una plaça de TU. Ara m'imagino que això ja es deu haver perdut però aleshores era així (...) tothom que va llegir tesi de seguida va passar a titular d'universitat"* [CCSS_DLC_Tit], així com el fet que el departament cresqués molt: *"el departament ha crescut molt i com no hi havia una base, què ha fet? Que la poca gent que hi havia, ha pogut promocionar molt fàcilment. Molt fàcilment vol dir que no hi havia competència entre els que estàvem allà. Això facilita les coses"* [CCSS_EDE_Cat], la qual cosa està relacionada amb l'afirmació d'una

professora del mateix departament: *“una vez tenía la tesis, eso era el año ochenta y nueve, en aquel momento al departamento le faltaban profesores y el año siguiente ya conseguí la plaza de titular. No hubo ningún problema”* [CCSS_EDE_Tit].

Un altre factor que les entrevistades destaquen és el fet de veure oportunitats per accedir a la carrera acadèmica o per obtenir una plaça: *“vaig veure possibilitats i això em va motivar molt. També em va motivar anar a treballar a un altre centre de recerca”* [CCET_GiM_Agr]; *“después de cinco años en Estados Unidos, con ese segundo postdoc ya la siguiente etapa iba a ser diferente. O vuelvo con una posición estable, que empezó a surgir la oportunidad porque surgieron unas plazas aquí en el departamento; además volver a trabajar con la gente con quien yo me había iniciado, etc. Así que de entrada podía retomar el contacto inicial u orientar mi camino de otra forma, osea, podía volver... El hecho de abrirse esa oportunidad... yo decidí optar, probar”* [CCET_GiM_Tit] i *“vaig començar a investigar en una temàtica que no hi havia gaire gent que investigués en aquell moment –jo acabo la llicenciatura al setanta-set, és el final del franquisme i començo a investigar sobre el franquisme. Per tant, fer les coses mitjanament bé, hi ha oportunitats, vaig començar a publicar coses aviat i a partir d’aquí tot va venir rodant”* [CCHH_HMC_Ceu].

Altres vegades se’ls va oferir una plaça vacant o se’ls va comunicar la seva existència: *“en el moment en què se’m va oferir una plaça, bé, se’m va oferir... se’m va parlar de la possibilitat d’entrar aquí com a ajudant, em vaig presentar al concurs i el vaig guanyar”* [CCHH_FFR_Tit]. Els motius pels que queden les places vacants són diversos: (a) un sabàtic després d’un càrrec de gestió: *“la Dra. P. que havia estat directora de departament tenia un sabàtic d’un any. Aleshores em va demanar si li podia fer la seva substitució. És a dir, que dos anys després de deixar la facultat, vaig tornar per fer la substitució d’ella. Casualitats de la vida, hi havia una noia que estava ocupant una plaça d’ajudant i la va deixar i aleshores em vaig presentar al concurs i el vaig guanyar. Així vaig entrar a la via de professorat”* [CCSA_CAA_Lec] o (b) perquè la persona seleccionada per una plaça la va rebutjar: *“quan estava allà [a Itàlia] amb aquest nou contracte va sortir la possibilitat de treballar a l’Autònoma amb una figura de professor visitant. Abans d’anar-me’n a Itàlia jo havia vingut, havia parlat amb el departament... però van optar per una altra persona. Finalment aquesta persona va decidir que no venia a la UAB i em van trucar i clar, era una possibilitat, una universitat espanyola... Vaig deixar allò de Nàpols amb molta pena perquè allà estava molt bé (...) hi havia gent internacional, sempre parlàvem d’investigació, de coses noves...”* [CCSS_EDE_JdC].

En el cas de les beques, diverses professores comenten com algú les va animar a sol·licitar-ne: *“em van proposar presentar-me a les beques predoctorals, de fet em van anar molt al darrera. Jo hagués preferit quedar-me a París perquè hi estava molt bé, estava encantada, però a l’estiu vaig demanar la beca predoctoral per estudiar aquí i fer la tesi, en vaig demanar una altra per estudiar a Sant Marino i una altra al Ministeri d’Afers Exteriors per continuar a París. La que va sonar va ser la d’aquí”* [CCHH_HMC_JdC] o *“el primer any de doctorat un professor em va demanar si volia formar part del seu grup de recerca. Em vaig posar a pensar en un lloc de la facultat, va passar un altre professor i em va preguntar què pensava. Li vaig dir que un professor m’havia proposat si volia formar part... i em va dir que no podia anar amb aquell professor perquè tenia certa fama de comportament amb les dones i em va dir que no hi anés i em va proposar anar amb ell”* [CCHH_HMC_Lec].

De fet, sembla que el suport per part d'algú, que pot ser la persona que va dirigir la tesi, el director o directora d'un grup de recerca o de departament, són cabdals en la carrera acadèmica: *“el meu cap em va ajudar perquè si ell no m'hagués ajudat, jo no hagués pogut marxar. M'ho va facilitar molt. Em va dir: tu ves i la feina d'aquí ja la faràs i la docència, doncs bé, quan tocava docència venia i la feia. Són uns mesos a l'any que toca fer docència. Venia i la feia i me'n tornava a anar i estava sempre d'aquí cap allà. Si quedava alguna cosa pendent, coses d'allà que les podia fer aquí, les feia des d'aquí. De tota manera, ha estat molt enriquidor. A mi m'ha agradat molt”* [CCET_GiM_Agr]; *“sí m'han ajudat persones. El fet que encara sóc aquí i no hagi abandonat és gràcies a gent d'aquesta facultat. El meu director de tesi, quan jo estava fent la titulació, el suport de l'equip que em va donar el suport que no hagués trobat fàcilment a un altre lloc, persones que s'han interessat i han mostrat interès totalment incondicional per ajudar-me... Molts individus que m'han ajudat”* [CCSS_DLC_Lec]; *“la directora de grup, la directora del grup de recerca és molt maca. Sempre diu presenta això, aquesta cosa l'escrius tu... No a mi sola, a tothom. És una persona molt generosa, poc personalista. Això és molt d'agrair. No competeix amb els altres, al contrari, és una actitud de lideratge molt interessant, molt positiva”* [CCSS_DLC_RyC] i *“cada vegada que he anat amb una idea –bé, ja procuro anar amb idees...- al departament, per exemple, quan vaig acabar la tesi se'm va posar al cap que havia de fer una estada de recerca. Vaig anar a veure al catedràtic i un any després estava fora amb una beca europea”* [CCSS_EDE_Ceu].

En aquest mateix sentit, també és molt important comptar amb el suport dels companys i les companyes de departament, grup de recerca, etc. i que hi hagi un bon ambient de treball en els mateixos:

“suposo que això ha estat una de les coses que fes que em quedés aquí. Clar, si no tens bona relació amb el teu cap i no hi ha bon ambient marxés... sempre m'ha recolzat” [CCET_GiM_Agr]

“el grup cap problema. Sempre hi ha hagut recolzament per part del grup” [CCET_GiM_Lec]

“que me ha facilitado... (...) la relación que tenía con los compañeros, la gente... era volver al mismo sitio donde había estado... no era un sitio nuevo, es cierto que si hay una experiencia previa de colaboración o de trabajo conjunto puede facilitar el proceso pues ya se conoce la persona... A nivel de relaciones de trabajo creo que no he tenido problemas, sino todo lo contrario, hay buena relación” [CCET_GiM_Tit]

“m'he sentit bé a la universitat i m'he sentit relativament còmoda al departament, amb els meus companys” [CCHH_HMC_Tit]

“he tingut molta sort de treballar amb gent amb qui m'he compenetrat molt bé i aleshores t'ho passes bé al laboratori i si t'ho passes bé fent recerca això encara t'estimula més per continuar. Si tens problemes, com sé que hi ha laboratoris que passa, i es van fent males passades, els experiments... deu arribar el dia que no tinguis ganes de continuar. He tingut aquesta sort: trobar-me gent maca, compenetrar-me...” [CCSA_CAA_Lec]

“a la meva unitat plantegem la docència bastant col·lectivament i ens ho passem molt bé amb això. Ens dediquem bastant a la docència (...) el departament, en el sentit de la gent, l'equip, els companys... jo crec que m'ha ajudat. Jo no hagués fet res si no hagués estat pels companys, això és evident

(...) he tingut moltíssima sort. Formo part d'un equip que fa molts anys que treballem i això vol dir que funcionem bé” [CCSS_DLC_Tit] i “la Autónoma en investigación me ha motivado mucho porque he estado con gente de este departamento que le gusta mucho y que me han motivado muchísimo para hacer investigación. La Autónoma ha tenido mucho que ver en eso. Para mi una ventaja” [CCSS_EDE_Lec].

Especialment a l'hora de concursar per una plaça, les entrevistades consideren molt important que tothom estigui d'acord sobre qui és el candidat o la candidata més adient i li donin suport: *“va anar molt bé i al departament tothom es va portar molt bé, no va haver oposició de ningú... millor que hi hagi bon ambient i tothom estigui d'acord amb què tu has d'entrar. Perquè si no, poden haver mals entesos. Va anar perfecte” [CCET_GiM_Agr]; “si una persona està a un determinat lloc és perquè ha tingut el suport per ser-hi. Ara, no va ser gens fàcil (...) tenint el currículum, doncs va haver persones que van apostar per aquest currículum. Per tant, la institució no m'ha ajudat però hi ha hagut persones que sí” [CCHH_HMC_Ceu] i “no he tingut problemes, t'haig de ser sincera. Més aviat he trobat això, força col·laboració entre tots els àmbits i que sentis que algú t'ha ajudat... així quan ho mires amb el temps, és perquè algú en algun moment ha cregut en tu, t'ha fet una proposta... Mira, si ara estic en aquest càrrec és perquè el rector en algun moment va creure en mi quan m'ho va proposar. Crec que són persones que han cregut i han donat oportunitats” [CCSS_EDE_Cat].*

Algunes professores han manifestat que comptar amb una clàusula de garantia els dóna certa tranquil·litat: *“no em volia desvincular perquè si ho feia perdia la clàusula de garantia, que era el que m'assegurava que si jo aconseguia l'acreditació em treien la plaça a concurs. No m'interessava desvincular-me però sí m'interessava tenir una carta d'un altre centre dient que havia estat un any i mig o dos anys treballant fora d'aquí, per això vaig anar a Ciències del Mar (...) els vaig demanar si hi podia anar a treballar de gratis. Em van dir que estaven encantats!!!! I a mi m'interessava per fer currículum. El tracte era aquest. Vaig anar allà i vaig tornar a sentir la sensació de què bé haver marxat fora d'aquí perquè veus altres coses, parles amb altra gent... sempre aprens” [CCET_GiM_Agr] i “en principi, com estic en clàusula de garantia, és anar al rectorat i demanar que me la treguin (...) això de la clàusula de garantia per mi és una tranquil·litat. No vol dir que jo necessàriament guanyi la plaça, però sí sé que sortirà la plaça. Cosa que la gent que comença amb contracte de lector actualment no té cap garantia que als quatre anys li treguin una plaça estable. En aquest sentit la institució m'ha ajudat” [CCSA_CAA_Lec].*

En altres ocasions les acadèmiques valoren l'haver rebut formació pedagògica o haver estat tutoritzades durant els primers anys al departament: *“crec que hi ha un canvi substancial en relació al passat perquè ens estan donant eines per millorar la comunicació a l'aula, cosa que abans no teníem” [CCHH_HMC_JdC]; “als professors universitaris ningú ens ensenya i ens haurien d'obligar a fer una mica de pedagogia, de coneixements bàsics perquè si hem de transmetre informació... doncs allà el professor venia a assentar-se i escoltar-nos quan fèiem els seminaris als alumnes i quan no ho feies bé t'ho deia a la sortida. Vull dir que jo he tingut molta sort” [CCSA_CIR_Tit] i “em van fer un guiatge molt bo” [CCSS_EDE_Ceu].*

En menor mesura, les professores citen altres factors que les van ajudar a desenvolupar la seva carrera acadèmica:

Estada a l'estranger quan ningú en feia	<i>“aleshores no sortia ningú. Aquest mèrit ja l'havia fet. Vaig fer un sacrifici gros”</i> [CCSA_CAA_Cat]
Relacions internacionals	<i>“sempre teníem professors visitants i per tant hi havia molt intercanvi amb altres universitats i jo en aquesta etapa vaig aprendre i vaig viatjar moltíssim. Van ser uns anys esgotadors, molt intensos. Veritablement em va anar molt bé, encara que hi ha hagut moments difícils”</i> [CCET_GiM_Cat]
Formació interdisciplinària	<i>“formació interdisciplinària que jo considerava molt necessària”</i> [CCHH_HMC_JdC]
Vocació i obstinació personal	<i>“si jo sóc aquí és per la meua obstinació, fonamentalment. Per vocació”</i> [CCHH_HMC_JdC]
Disseny de la carrera d'investigació	<i>“que des del Rectorat hi hagi la voluntat d'haver pensat en un model de carrera per mi ja és extraordinari. No deixar-ho de la mà de Déu, de manera salvatge... a veure què fem amb la gent. Si es raona des de dalt i s'està pensant un model de carrera acadèmica, això és molt important”</i> [CCHH_HMC_JdC]
Càtedra extraordinària	<i>“l'any dos mi cinc m'han concedit una càtedra extraordinària de dolor perquè jo no vull barallar mai més amb els cirurgians. Una companyia farmacèutica va posar els fons perquè jo tingui una càtedra extraordinària. Això és un honor. No és el mateix que tenir una càtedra per oposició, però estic encantada”</i> [CCSA_CIR_Tit]
Català per a professorat estranger	<i>“hi ha condicions que són molt bones. Una cosa que a mi m'ha anat molt bé i em sembla que ningú reconeix prou, és la formació lingüística en català. L'Autònoma té un servei amb possibilitats d'aprendre català gratis, amb unes condicions boníssimes, amb un tutor... m'han posat totes les facilitats i recursos que volia per aprendre català. És molt agradable. Després... l'Autònoma és molt agradable com a espai de treball”</i> [CCSS_DLC_RyC]
Flexibilitat	<i>“tenemos mucha flexibilidad”</i> [CCSS_EDE_Lec]
Comptar amb el recolzament institucional	<i>“entonces estuve tres años, entre doctora y lectora, yendo y viniendo de Menorca. Mantuve el trabajo, entonces ya tenía aquí lo de investigación. Aquí me pusieron las cosas muy fáciles. Yo tengo una muy buena imagen de la Autónoma (...) aquí donde me recibieron con los brazos abiertos y me he sentido muy bien tratada en todos los sentidos: a nivel de contrato, de despacho, de trato con la gente... No tengo nada malo que decir. Cuando fui a Menorca, aquí me propusieron el tema de la investigación y me dijeron que viniese cuando quisiera. Entonces yo me venía los martes y volvía los jueves”</i> [CCSS_EDE_Lec] i <i>“la Autónoma apostó por mi, desde el primer momento me dio... dentro de que los sueldos en la universidad son bajos a mi siempre me ofrecieron la mejor opción. Yo cuando vine, vine de visitante. El sueldo de visitante está bien. Se portaron bien en ese sentido porque me podrían haber ofrecido otros cargos... yo vine de visitante, me dieron un despacho precioso...”</i> [ídem]
Diferències generacionals	<i>“la meua generació ha estat una generació políticament compromesa (...) ho hem fet amb entusiasme, buscant un món millor, més just, etc. L'avantatge en els primers anys de vida acadèmica és que alhora que fèiem política pensàvem en com fer millor les classes i estàvem compromeses en fer una institució millor. Això va ser molt estimulant!”</i> [CCSS_DLC_Agr] i <i>“en aquella època no era molt difícil trobar feina”</i> [CCSS_DLC_Ceu]

Taula n. 38. Variables a favor de la carrera investigadora que les entrevistades citen amb menor freqüència.

Finalment, algunes entrevistades se senten afortunades per diversos motius, com pot ser haver assolit la consolidació professional:

“me siento muy afortunada. Con toda la dificultad que tiene consolidar tu posición dentro de la universidad en estos días, aunque me ha costado unos años porque ya tengo treinta y ocho y me estabilicé el año pasado, me siento afortunada porque he seguido una trayectoria continua” [CCSA_CAA_Agr].

haver obtingut la plaça quan estava en vigència la LRU:

“respecte els canvis de lleis... a mi no m’ha arribat... vull dir, per sort, han arribat una mica tard per mi. En això m’he salvat, per dir-ho d’alguna manera. Crec que és una dificultat però a mi no m’ha afectat (...) vaig estar bastants anys sense plaça perquè no sortien places d’escola. Les tenien parades. No sé per què... coses del Ministeri. No sabien ben bé què fer-ne. Aleshores van fer una cosa que es deia proves d’idoneïtat i jo vaig entrar a l’Escola per això. Per tant vaig entrar per un mes. Si hagués estat contractada un mes després ja no hi hagués entrat. Des d’aquest punt de vista jo he tingut sort. Vol dir que les primeres proves que vaig haver de fer van ser molt senzilles” [CCSS_EDE_Ceu]

haver-se format en un cercle de qualitat:

“vinc d’un cercle una mica de qualitat. No vull sonar snob però fer el doctorat en economia a la Carlos o la Pompeu implica unes circumstàncies que estic segura que no es donen en altres llocs. Per finançament, perquè la Pompeu era la nineta dels ulls de la Generalitat i la Carlos III de la Comunitat de Madrid... és un entorn diferent. Les persones que estàvem allà fent el doctorat sempre ens hem sentit recolzats i ho veig ara (...) jo he tingut molta sort” [CCSS_EDE_JdC]

o per no haver tingut massa competència a l’hora de guanyar una beca, contracte, plaça, etc.:

“cogí la primera convocatoria de Ramon y Cajal y estoy segura de que la competencia fue menos dura que en años siguientes porque a mucha gente ni le dio tiempo de preparar la propuesta. Ese año salieron muchísimas plazas. En ese sentido yo he tenido suerte” [CCSA_CAA_Agr].

Quant a aspectes de caire personal, les entrevistades citen el fet de comptar amb un expedient acadèmic brillant, cosa que les ha ajudat, per exemple, a obtenir beques o a que els proposin una plaça, així com haver estat acreditades i l’experiència professional abans d’entrar a la universitat com a docent i investigadora.

Pel que fa a les beques, una entrevistada afirma: *“sí que puc dir que he rebut el benefici d’ajuts, segurament la meva generació, en relació a les precedents, hi ha hagut un decalatge pel que fa als ajuts. Nosaltres vam ser els primers que vam poder disposar d’ajuts per la recerca i això realment és un luxe. Segurament que avui en dia potser no ho valorarem tant com nosaltres ho vam valorar en aquell moment. Vam passar de la*

sequera a haver-ne i això és un salt qualitatiu molt gran. Els ajuts m'han ajudat moltíssim, evidentment, per la meva investigació" [CCHH_HMC_JdC].

Algunes entrevistades expliquen el tipus de beca que van obtenir: *"ir a Montpelier fue... era una oportunidad. Cuando terminé la carrera vi que había estas becas, la solicité y eso fue una decisión exclusivamente personal. Conocía el centro, conocía personas que habían estado allí... y consideré que era interesante"* [CCSA_CAA_Tit]; *"jo havia obtingut pel meu compte una beca Erasmus. Era un experiment estrany perquè fins aleshores les beques es donaven pel segon cicle però no pel tercer. Diria que jo he pagat bastantes novatades [i uns anys després la mateixa professora comenta que va obtenir una beca] predoctoral de la Generalitat, que era la primera vegada que es donaven [i posteriorment] vaig presentar-me al programa Juan de la Cierva i dels set llocs d'història i art em vaig quedar al segon de tot l'Estat"* [CCHH_HMC_JdC] i *"em vaig assabentar dels requisits de Juan de la Cierva i com que complia els requisits, no havia fet el doctorat aquí, havia estat més de quinze mesos a l'estranger i així com no tenia garantia que em donessin l'acreditació de lectora, vaig demanar-la. El grup de recerca és potent, tenim un bon projecte... (...) em van dir que sí a lectora i sí a Juan de la Cierva. Era la primera vegada que al departament li donaven una Juan de la Cierva"* [CCSS_EDE_JdC].

En bon nombre de casos, algú va proposar a les entrevistades sol·licitar una beca perquè tenien un excel·lent expedient acadèmic: *"van veure que tenia molt bon expedient i em volien animar per tal que fes la tesi doctoral"* [CCHH_HMC_JdC] i *"tinc un expedient de carrera força bo i això va fer que m'animessin a demanar una beca per continuar els meus estudis de doctorat"* [CCSA_CAA_Lec]. Encara que la beca no sempre s'obté en el primer intent: *"el tercer any sí la vaig aconseguir, vaig quedar ben classificada i me la van donar"* [CCHH_HMC_Lec].

També el currículum els ha servit per obtenir una plaça: *"aleshores vaig veure que sortia una plaça d'associat a la universitat i vaig decidir presentar-m'hi. Deuria portar dos o tres anys a la banca. I la vaig guanyar perquè els va agradar el currículum que tenia, perquè per una plaça d'associat no va gaire més enllà que això"* [CCSS_EDE_Ceu], tot i que en altres ocasions –segons la tipologia contractual de que es tracti– el més important és haver obtingut una acreditació: *"la Autónoma nos ofreció la posibilidad de convocar plazas para aquellas personas que teníamos la acreditación en recerca y fue así. El último día de mi contrato Ramon y Cajal, exactamente el último día, estaba haciendo el concurso de agregado"* [CCSA_CAA_Agr].

Un altre factor que les entrevistades pensen que afavoreix la seva carrera acadèmica és l'experiència professional, la trajectòria prèvia, l'haver publicat amb anterioritat...: *"que me ha facilitado... el trabajo que he hecho y está reconocido"* [CCET_GiM_Tit]; *"en bona mesura si aconseguixo ser professora universitària és a base d'haver publicat moltes coses prèviament a l'incorporar-me a la universitat (...) vaig haver de posar sobre la taula un currículum molt important"* [CCHH_HMC_Ceu]; *"dintre del marc d'un grup de recerca em van venir a buscar. Em van dir que els interessava per la meua trajectòria"* [CCHH_HMC_JdC] i *"el coneixement de camp que tinc. M'he passat milers d'hores dins l'aula per tant tinc un coneixement de camp i sé que si organitzes una recerca d'una determinada manera no podràs (...) tinc coneixement molt gran del que es pot fer i no es pot fer dins l'aula i també tinc molt de primera mà i de passadís i d'institut i d'escola. Això m'ajuda molt (...) També he après molt en aquesta casa i en*

aquest passadís. Jo en aquesta casa i en aquest passadís he après moltíssim sobre recerca. A més en tradicions que no són sempre confluents. És molt important i a partir d'allà has de poder fer” [CCSS_DLC_Agr].

Les entrevistades posen de manifest un seguit de variables que consideren que han afavorit la seva carrera investigadora. La majoria d'aquestes variables són de caire extern.

Són factors externs a les entrevistades el fet que s'hagi creat una nova titulació; que el departament hagi crescut o s'hagi constituït; que en un moment donat sorgís l'oportunitat de començar o de continuar la carrera acadèmica i investigadora a partir d'una convocatòria de places de nova creació, una substitució per sabàtic o perquè la persona que obté una plaça la rebutja.

També sembla molt important comptar amb el suport de qui dirigeix el departament, el grup de recerca i/o la tesi així com dels companys i companyes i sobretot les entrevistades consideren important que quan es convoca un concurs tothom estigui d'acord sobre qui és la persona més idònia per ocupar la plaça.

En menor mesura les entrevistades citen aspectes com la clàusula de garantia, haver rebut formació pedagògica, haver estat tutoritzades quan eren novells, sentir-se afortunades perquè han consolidat la seva plaça abans que entrés en vigor la LOU o perquè es van formar en un cercle de qualitat.

Pel que fa a les variables personals que afavoreixen la carrera acadèmica i investigadora, les entrevistades mencionen el seu currículum i la seva trajectòria professional prèvia. En moltes ocasions comenten haver tingut un bon expedient acadèmic, per la qual cosa els van atorgar una beca, els van proposar formar part d'un grup de recerca o van obtenir la plaça. També citen el fet de comptar amb l'acreditació corresponent.

Respecte allò que ha facilitat la seva carrera acadèmica i que guarda relació amb el gènere, les respostes de les entrevistades es poden dividir en dos blocs: allò que la UAB ja està fent o allò que es podria fer.

La UAB duu a terme certes mesures per afavorir la conciliació de la vida personal, familiar i professional (veure capítol 4 del marc teòric) com ara la reducció de la jornada laboral, l'escola bressol o la flexibilitat horària, principalment. Ho exemplifiquen els següents comentaris: *“el problema que hi ha amb això és que... jo tinc reducció de docència per càrrec, per tant de docència tinc poques hores. Aleshores vaig començar a pensar com podia reduir les hores si més o menys tinc un horari bastant flexible i ho puc... perquè l'horari que tinc el puc combinar força bé... no em va semblar necessari demanar-la perquè ja m'organitzo. És igual que un dia m'hagi de quedar fins les set del vespre... és flexible... em va semblar que no era necessari i que si algun dia ho necessitava podia combinar les coses” [CCHH_FFR_Lec]; “crec que ho estan fent... d'alguna manera hi ha una escola bressol. Des del punt de vista de les reunions s'està fent que no acabin gaire tard a la tarda, com a molt a les cinc” [CCHH_HMC_JdC]; “me han aceptado la reducción de jornada pero por suerte no hay reducción en el sueldo. Esto lo haré hasta que el peque cumpla un año” [CCSA_CAA_JdC]; “la mayoría de veces cuando se habla de compaginar se habla de*

horarios. Es verdad que yo, a mi esto sí se me ha dado en la facultad, tenemos bastante facilidad para elegir los horarios de clase entonces en este aspecto creo que ha estado bien y siempre he intentado tener las clases en la franja horaria que los niños están en el colegio... como vivo en Barcelona entre transportes de ida y vuelta siempre se me han acumulado muchas clases por la tarde pero considero que es necesario, forma parte de mi vida profesional” [CCSA_CAA_Tit]; “problemas específicos sí que tuve porque tenía hijas y tenía que hacer el doctorado pero yo no sé si realmente la universidad podía hacer mucho o no. De hecho, ya hizo en el sentido de que no se me exigió terminar la tesis en cuatro años... no lo tuve difícil porque de hecho he llegado” [CCSA_CAA_Tit] i “al entrar a trabajar, como es muy flexible, o a mi al menos no hay nadie que me haya controlado a ver si vienes, si quieres trabajar en casa puedes... Mientras cumplas tutorías y clases nadie dice nada. Esto, evidentemente, facilita si tienes niños, etc.” [CCSS_EDE_Tit].

D'altra banda, allò que les entrevistades proposen que es faci guarda relació amb gestionar millor els horaris de les reunions, recolzar la carrera investigadora, allargar la baixa per maternitat fins un any i tenir sous més elevats per tal de poder contractar una persona de suport a les tasques domèstiques i familiars:

“per exemple, si estàs en un grup de recerca i et proposen una reunió, que no sigui a les nou. Jo no dic que si a tot el grup li va bé a dos quarts de nou, entenc que per una persona no es canviï... però intentar que alguna vegada doncs... perquè en realitat no passa res, no se'm diu res, però intentar és que jo no puc... la sensació d'haver de manifestar sempre que no pots seguir el ritme de segons qui. Això m'empipa” [CCHH_FFR_Lec]

“la conciliació jo crec que passaria pel recolzament de la carrera investigadora. Potser separar docència i recerca, separar-los. Això no vol dir que al professor se l'hagi d'allunyar de la recerca, que no, eh, perquè penso que una cosa va lligada a l'altra. Però aquell que es vulgui dedicar més a la recerca, també se li hauria de permetre” [CCHH_HMC_JdC]

“siempre tiene que ser duro eso de espera que tienes que ir al cole. Pero no es lo mismo que lo puedas hacer con un año, como pasa en otros países, o que lo tengas que hacer con cuatro meses, como pasa en este. Con cuatro meses es que ni se sienta, casi no sabe ni llamarte, estás con la lactancia... es que te necesita. Si eso cambia, evidentemente la situación es dura pero creo que más llevable” [CCSA_CAA_JdC]

“suposo que hi hauria d'haver més ajuts, més recursos. S'hauria de pagar la doble feina. Pagar vol dir tenir una persona a casa, una persona que t'ajudi unes hores. Si en la parella treballen tots dos, doncs que hi hagi algú que es pugui cuidar de les criatures. Però és difícil. Tampoc no et passaràs dotze hores al dia fora de casa sense que les criatures et vegin... ara, que s'hauria de donar més ajut, això segur. Perquè el que s'arriba a passar quan tens nens petits i es posen malalts i et truquen a la feina per dir-te que tenen febre i que els vagis a buscar i penses com l'haig d'anar a buscar si ara tinc classe... truco a la meva mare, a la veïna...” [CCSS_DLC_Ceu] i

“me hubiera ayudado que el sueldo fuera más alto. Yo no pido menos trabajo, sino que los sueldos estén acordes con el trabajo que se hace. Los sueldos en la universidad son bajos, en general. Al menos de los que yo conozco, a nivel de todas las categorías. A mi me hubiese gustado más sueldo porque me hubiese permitido quizá coger una ayuda en casa...a mi me gusta lo que hago, no es que

no quiera hacerlo, lo quiero hacer, pero lo tengo que compatibilizar con mi vida familiar... entonces si el sueldo hubiese sido más alto, me lo hubiese puesto más fácil” [CCSS_EDE_Lec].

Les entrevistades afirmen que a la UAB ja s'estan duent a terme certes mesures per afavorir la carrera professional en relació al gènere com pot ser la reducció de la jornada laboral; les reunions oficials es convoquen seguint polítiques horàries de conciliació de la vida personal, familiar i professional; es té certa flexibilitat horària; etc. Tot i això, les entrevistades consideren que encara es podria fer quelcom més com allargar la baixa per maternitat fins a un any o augmentar el sou, la qual cosa els permetria comptar amb suport en les tasques domèstiques i familiars.

Si s'analitzen les respostes de les entrevistades segons àrea de coneixement, departament o categoria professional, es pot afirmar que:

- (a) respecte les variables externes a favor de la carrera acadèmica i investigadora:
 - les professores titulars i catedràtiques, especialment de Ciències Socials, Ciències Experimentals i Tecnològiques i Ciències de la Salut són les que més mencionen el fet de crear una nova titulació, facultat, etc.
 - les professores de Ciències Experimentals són les que més referència fan al fet de veure oportunitats
 - a Ciències Humanes la petició d'una beca acostuma a respondre al fet que alguna persona les va animar a fer-ho
 - totes les entrevistades han fet menció a alguna persona que els ha donat suport; en el cas de Ciències Socials aquesta persona acostuma a ser el director o directora de tesi o grup de recerca
 - les professores agregades i les catedràtiques són les que fan més menció a la importància de que els membres dels tribunals coincideixin en qui és el millor candidat o candidata per cobrir una plaça
 - a Ciències Experimentals i Ciències de la Salut es fa menció de la clàusula de garantia, mentre que a Ciències Humanes i Ciències Socials es valora el fet d'haver rebut formació pedagògica i
 - les acadèmiques de Ciències Socials i Ciències Humanes són les que més vegades citen sentir-se afortunades, per diversos motius
- (b) respecte les variables internes, les investigadores Juan de la Cierva i les professores lectores són les que més menció fan al fet d'haver obtingut una beca en tant que comptaven amb un bon expedient acadèmic i
- (c) quant al gènere, les professores estan d'acord amb el fet que la UAB ja està fent coses en relació a aquest tema però tot i això proposarien introduir altres mesures i sembla que hi ha punts de desacord entre elles. Així, mentre unes professores afirmaven que a la UAB les reunions segueixen una normativa per la qual s'afavoreix la conciliació de la vida personal, familiar i professional, una professora es queixava que dins el seu grup de recerca (dirigit per un professor i majoritàriament format per homes, molts dels quals sense càrregues familiars) no seguia aquesta normativa.

1.2.2.3 Variables que dificulten la carrera investigadora

El codi “VEC”; és a dir, allò que les professores consideren que ha dificultat la seva carrera, apareix en 24 de les entrevistes. Les entrevistades van contestar aquesta

pregunta a partir de situacions particulars extremes de la seva experiència personal, per la qual cosa les respostes obtingudes són molt diverses i presenten un baix nivell de coincidència.

Els temes més abordats per les entrevistades fan referència al fet de no comptar amb el suport necessari per fer front a determinades situacions i, estretament relacionat amb això, no veure expectatives pel que fa a l'obtenció d'un lloc de treball estable. Les entrevistades també citen els jocs de poder subjacents a l'assignació de llocs de treball; el no poder formar un grup de recerca; el no reconeixement de títols universitaris o de la nacionalitat, etc.; el canvi de legislació en educació superior i vinculat a això parlen de les publicacions.

En menor mesura, les entrevistades introdueixen el tema de l'obtenció de trams de recerca o sexennis; les dificultats de combinar la carrera acadèmica amb estudiar i/o treballar a una altra institució; el tema econòmic; o manifestar el seu grau de desconeixement de la carrera acadèmica i investigadora abans de començar-la.

Finalment apareixen opinions individuals de les professores que expliquen coses com els requisits per a ser acreditades; l'haver de combinar la docència amb altres tasques com la gestió i la recerca; l'esforç que cal fer per incorporar-se a la universitat des de fora; l'endogàmia o el clima de treball dins el departament; el fet de ser pionera; les conseqüències de no haver fet una estada de recerca a l'estranger; denunciar judicialment els resultats d'un tribunal per assignar una plaça; el relleu generacional; o la influència de la vida personal, entre molts d'altres.

Pel que fa a la manca de suport per fer front a determinades situacions, les entrevistades expliquen:

“la universitat no em va donar cap facilitat per poder marxar fora i he hagut de combinar la feina d'aquí i la feina a l'altre centre. Però la veritat és que ha estat molt satisfactori. Però anava molt de bòlid...” [CCET_GiM_Agr]

“te voy a decir algo que te va a sorprender. Fui al Observatori un poco para... casi sólo por hablar de ello... y se lo comenté a una señora que estaba allí. Una señora que parece que es muy lista, pero yo tampoco soy idiota, y me dice “ah, nadie te manda estar aquí entre tantos hombres!” y además me dice “tú date cuenta de que no eres una florecilla del campo!”. Por supuesto que no soy una florecilla del campo!!!! Me dice que como no eres una florecilla del campo, es tu problema. Y como no eres una florecilla del campo, que eres una mujer que le gusta mandar y le gusta... mandar, bueno, sólo si tengo que hacerlo... pues me vino a decir que es mi problema. Entonces yo deduje que allí están para ayudar a las que son florecillas del campo. Me parece muy bien que si a una secretaria la acosan y no sé que, a mi me parece muy bien. Pero mi caso también tiene su interés, casi intelectual!” [CCET_TES_Tit]

“jo no he tingut la sensació d'haver estat –potser sóc ingrata- però no he tingut la sensació d'haver estat ni molt recolzada ni molt ajudada. Més aviat he tingut la sensació sempre d'haver-me de buscar la vida en una jungla. Aquesta és la percepció que jo tinc. Potser una mica radical, potser sí. És clar que hi ha hagut companys amb qui he tingut una relació d'estima i d'ajut, etc. però no he estat una persona especialment recolzada en aquest departament (...) he hagut de defensar el meu lloc de treball” [CCHH_FFR_Tit]

“pot ser que a d’altres persones el context institucional les hagi protegit i les hagi donat el caliu per anar creixent, que potser no haguessin pogut aconseguir en un ambient de competència gran. Amb mi això no ha succeït pel que ja he explicat. Però conec gent que ha estat així i que si fos pels seus mèrits no tindria una plaça... i en això tant homes com dones, per igual” [CCHH_HMC_Ceu] o

“en aquell moment jo tenia una criatura que acabava de néixer,estic a l’institut a temps complert, vull demanar una disminució de temps complert, és a dir, treballar mitja jornada per poder continuar aquí com associada. En aquell moment em diuen que no. Si jo demano mitja jornada me la donen però si demano mitja jornada per anar a treballar a un altre lloc, no tinc dret a demanar-la” [CCSS_DLC_Agr].

A banda de no comptar amb el recolzament necessari en certs moments, altres entrevistades expliquen que des d’un bon inici els van recomanar no tenir expectatives respecte l’obtenció d’un lloc de treball estable: *“va arribar un punt que havia de buscar-me la vida. Aquí va ser... la gran dificultat. Era impossible perquè no hi havia forats, no hi havia possibilitats. Era impossible. Érem becaris però no se’ns donava cap expectativa. No hi havia forats per nosaltres. Com a becaris sí, però després ja no”* [CCHH_HMC_JdC]; *“durant la beca tampoc tenia perspectives de futur perquè veia la situació dels meus companys professors que eren associats des de feia molts anys i que no... no hi havia gens de perspectiva de futur per ells. Jo pensava fer això i marxar”* [CCHH_HMC_Lec]; *“aquí m’havien dit que no sortiria mai una plaça de professor”* [CCSA_CAA_Lec] i *“vaig fer el doctorat a Estats Units, el vaig acabar i vaig llegir la tesis aquí, a la Universitat de Barcelona. Quan vaig acabar, em van dir que aquí no hi havia feina i que no em podia quedar a la universitat”* [CCSA_CIR_Tit].

És que, segons comenten les entrevistades, l’obtenció d’un lloc de treball, especialment quan es tracta d’una posició estable, està condicionada per certs poders subjacents, en les seves paraules:

“pero claro, hay poderes... cuando se trata de una plaza a conseguir, un puesto estable y con unas responsabilidades detrás, hay unos factores de poder que influyen mucho... que no puedes controlar ni mucho menos. Eso sí, ahí sí que fue difícil... y me tocó. En mi caso, me tocó. Era una cosa muy difícil de superar. Pero bueno, al final, al cabo de la insistencia, pues surgió. Llegó un punto en que yo dudaba, no sabía... Llegué, por un momento, a plantearme si estaba luchando por algo que no era para mí. Sabes esas cosas que intentas e intentas... y resulta que estás cogiendo un camino que realmente no es para ti, y no lo consigues...? Llegué a pasar por ese extremo. Realmente fue... bueno, la última vez que me presenté a la plaza me dije: si esta vez no paso, lo siento mucho pero yo abandono. No voy a insistir e insistir en algo que es como una pared que no puedo atravesar” [CCET_GiM_Tit]

“el que et comentava... les aliances de poder. O estàs en el grup de poder o estàs en fora i si no estàs en el grup adequat, doncs has begut oli. Jo he tingut la desgràcia, per mi una gran sort, òbviament, de no estar mai en aquest grup de poder. Què fa això? Doncs que ara, per exemple, em senti molt més segura de mi mateixa que fa uns anys quan vaig entrar aquí, perquè sé que el que tingui, poc o molt, m’ho he fet jo. Però clar, he tingut molta sort. El meu destí, si no s’haguessin donat una sèrie d’elements, no hagués estat aquí tenint en

compte això, que no he optat per canviar de línia de recerca o canviar de disciplina...” [CCHH_FFR_Tit] i

“és molt difícil parlar en termes globals perquè sempre hi ha persones i depèn de la correlació de forces, si es vol dir així” [CCHH_HMC_Ceu].

D’altres expliquen els motius pels que no han pogut formar un grup de recerca:

“per exemple, quan jo vaig passar la meua oposició, tu saps que en els tribunals hi havia cinc membres, tres dels quals surten per sorteig, externs a la universitat i dos són del departament. Directament, quan va sortir la plaça es va convocar un Consell extraordinari per decidir qui serien els membres del tribunal, passant per alt les indicacions del Rectorat als ajudants d’aquella època dient que els ajudants tenien veu i vot en això... D’entrada, em vaig assabentar quan els membres ja estaven escollits, per exemple. Això anava en contradicció total amb el que havia dit el Rectorat. Es podia impugnar però ho vaig deixar córrer perquè vaig pensar que si ho impugnava no sortia mai cap plaça, ho vaig intentar i ja està. Els elements van ser que els tres membres exteriors, escollits per sorteig, van ser persones que senzillament es van mirar la feina, de manera... amb criteri. Aleshores vaig guanyar l’oposició per unanimitat però sabent que els que van tirar del carro van ser els tres de fora. Per tant, jo em sento totalment orgullosa de ser una professora exògena i no endògena. És una rara avis, però jo encantada. T’ho dic com una broma però et pots imaginar que això genera tensió, genera conflictes... evidentment, però... Jo per exemple no puc tenir un becari al departament (...) Sé que no podré formar mai gent que pugui treballar al departament perquè el doctorat que faig és d’una àrea que no es correspon amb l’àrea del doctorat d’aquest departament, que ara és master (...) Per mi és molt dur pagar aquest preu. Aquest és el preu més car. Més que la qüestió personal, de desgast, que la tens en qualsevol feina i en qualsevol universitat, més que el desgast, el que més em molesta és no poder tenir el meu grup, que jo pugui... que puguin ser persones que puguin fer classe, tinguin continuïtat... això ho tinc vetat. Però bé, tot no es pot tenir” [CCHH_FFR_Tit]

“la il·lusió de crear un equip i de tractar a la gent com m’havien tractat a mi de bé. Doncs fas moltes coses, vaig començar força sola però van començar a venir persones que havien acabat la carrera a Saragossa, d’aquí... tens la il·lusió de fer un equip i tal però resulta que al cap d’uns anys quan aquesta gent tenen el doctorat i es veuen ja titulars et planten i et deixen. Jo estic molt decepcionada. Dit amb paraules molt vagues, de tots els que he criat ningú em parla, pràcticament. Quan són titulars se te’n van, o amb professors veïns, et fan una patada i apa, et deixen sola. La veritat és que estic molt decepcionada. Ara jo vinc aquí i faig una tesi amb una senyora que és de Moçambic, perquè clar, si no tens un equip i no vas en grup no pots demanar ajudes, projectes, no tens res” [CCSA_CAA_Cat] o

“es algo que sigo arrastrando, es el área de conocimiento en la cual estoy. En mi caso soy la única persona dentro de este departamento que me dedico a aspectos de Economía. Esto no favorece nada el desarrollo profesional en el campo de la investigación. Normalmente las plantillas en la universidad se basan en docencia. En función de la docencia nos conceden profesorado o nos conceden plazas. Entonces, como Economía Agraria es una asignatura muy específica en la cual no hay muchos requerimientos docentes, pues ello hace

que me encuentre en una situación de que no salgan otras plazas del perfil de Economía Agraria y a su vez esto afecta a la investigación porque no tengo capacidad para formar un equipo con personal estable (...) a mi también me gustaría haber formado parte de un equipo más estable y hacer investigación en algún campo de la Economía Agraria de una manera... también me apetece hacer pequeños trabajos... pero no con la intensidad que a mi me habría gustado (...) eso que te digo también me dificulta tener alumnos de doctorado. La mayoría de alumnos de Veterinaria no se quieren especializar en Economía Agraria. No he codirigido ninguna tesis o no he dirigido ninguna tesis desde que estoy aquí. Sí que he codirigido algunos trabajos que han formado parte de alguna tesis, eso sí. Pequeños estudios de economía, pequeños análisis económicos que formaban parte del trabajo de tesis que estaban haciendo” [CCSA_CAA_Tit].

En altres casos les entrevistades comenten que no se'ls van reconèixer certes coses com el títol universitari o els crèdits de doctorat cursats en un altre país: *“tot el que havia fet, com la tesina d'allà, no em va servir, la vaig haver de tornar a fer de nou aquí” [CCHH_HMC_JdC]; “quan per fi vaig decidir fer el doctorat, vaig descobrir que per fer el doctorat hauria de tornar a fer una titulació de nou perquè la llicenciatura d'Estats Units no me la van reconèixer. Van tardar nou anys en decidir que no me la reconeixien (...) finalment van dir que em farien una titulació parcial. Això vol dir tornar a matricular-se... em van reconèixer al final setanta crèdits. Vaig fer Filologia Anglesa a la UB perquè no volia que m'acusessin de favoritisme. A més allà em reconeixien més crèdits que aquí...” [CCSS_DLC_Lec] i “al dos mil la plaça que ocupava en aquell moment a Filologia Espanyola va sortir a concurs i jo no em podia presentar perquè no tenia la nacionalitat espanyola. Això va ser...” [CCSS_DLC_RyC].*

Quant al canvi de legislació; és a dir, el pas de la LRU a la LOU, LOMLOU i LLUC, les entrevistades van experimentar-ho com quelcom en contra del desenvolupament de la seva carrera en tant que:

“començo a fer les coses que cal fer per esdevenir... i això passa en un moment de canvi de llei. El canvi de llei a mi em fa pols. El meu currículum és molt gran però poc útil per la carrera acadèmica. És un currículum escombraries pels criteris que hi ha a la universitat. L'AQU no em donava l'acreditació. Vaig ser agregada perquè vaig enviar els papers a l'AQU i alhora a l'ANECA. A l'ANECA em van acreditar i a l'AQU no” [CCSS_DLC_Agr]

“a mi tot m'ha perjudicat bastant perquè la LOU, la LUC... m'ha tocat en un moment en què m'era impossible. Quan sortien places, jo estava fent altres coses i no podia, no tenia papers per demanar-ho... Tenia el curriculum però necessitava un títol oficial per demanar-ho. Això ho condiciona tot. Tot l'oficial no m'ha ajudat gens ni mica. M'ha enfonsat” [CCSS_DLC_Lec] i

“jo vaig acabar el doctorat enmig de la crisi de la llei d'universitats que va aprovar el PP. Quan jo estava al darrer any a moltes universitats petites estaven acabant la tesi així... acabaven la tesi i es treien places noves perquè clar, sabien que la llei s'aprovaria i una vegada estigués aprovada començarien les acreditacions i així. Doncs a moltes universitats no volien deixar a la gent penjada sense plaça i sense res. A la Carlos III i la Pompeu i aquestes de tot això res... tu has de continuar al teu ritme i acabaràs quan acabis. Però a altres llocs, que són bons, no són tan superbons però s'estaven

traient places noves i s'estaven acabant tesis en setmanes per tenir una plaça de titular o de titular d'escola abans de la nova llei. Aleshores clar, quan jo vaig acabar no tenia treball. Em vaig trobar que tenia la tesi firmada només per defensar-la i no tenia treball. Diguéssim que el camí més professional va tenir també problema de diners, a més jo no era de les millors, estava més aviat de les mitjanes, la gent millor sí va trobar treball en aquestes universitats però la gent mitjana ens vam trobar fora. Si estaves en aquest tipus d'universitats i no ets la millor, et vas trobar que no tenies on treballar si no te n'anaves" [CCSS_EDE_JdC].

Especialment vinculat al canvi de legislació apareix el tema de l'acreditació i, en especial, les investigadores comenten sobre les publicacions. Per exemple, les entrevistades expliquen que no sempre les publicacions de la seva àrea de coneixement compten amb tant prestigi com es demana en els criteris establerts: *"què fa l'anestesià? Ajuda al cirurgià. Per tant, el cirurgià té més honors, i hauria de publicar a revistes més bones... l'anestesia té unes revistes que com a màxim tenen un factor d'impacte de quatre i tant. Després, els biòlegs moleculars, que tenen revistes amb un factor d'impacte de vint o més... jo dic, estic disminuïda. Sóc d'una especialitat secundària, clarament, i encantadíssima. Perquè és molt important, sense nosaltres els cirurgians no farien res... han avançat la cirurgia gràcies a l'anestèsia. Però després hi ha aquestes separacions que desanimen i ho fas el millor possible dins un camp on el màxim que pots aspirar a publicar és a l'Anesthesiology que és americana i té aquest factor d'impacte i en canvi, els que fan altres especialitats tenen un factor d'impacte molt alt. Quin sentit té? Doncs que el factor d'impacte no és un reconeixement just del mèrit d'una publicació"* [CCSA_CiR_Tit]; *"no tinc articles en publicacions de primera línia. Tinc milions i milions de coses però això no ho tinc"* [CCSS_DLC_Agr]; *"jo no tinc cap sexenni i ja he vist que no el tindrè perquè no... i ho entenc, amb els criteris que hi ha... has de publicar en tals revistes... d'algunes d'aquestes jo llegeixo algunes coses, però clar, no lliguen per res amb el que jo faig"* [CCSS_DLC_Tit] i *"el problema de las revistas supertop es que no hay de contabilidad..."* [CCSS_EDE_Lec].

Respecte l'obtenció de trams de docència o de recerca i els sexennis, les entrevistades comenten: *"pots demanar trams de recerca i docència. Pel fet de tenir un contracte d'associat a temps parcial, encara que estigués aquí des del noranta-vuit, que mira que són anys, cada cinc anys és un tram de docència, no vaig poder demanar-lo perquè compta el cinquanta per cent (...) el de recerca la mateixa història, com vaig estar el primer any sense cobrar, després vaig tenir dos anys la beca del projecte... però pel tram de recerca i si estàs vinculat oficialment, encara que sigui com a becari, i pots acreditar que has fet publicacions, etc. ho pots incloure. Però, com tenia... després d'allò dels dos anys vaig estar en un altre sense cobrar i no vaig tenir contracte de professor fins després, no vaig poder enllaçar un tram. Hi havia un buit. D'aquesta manera vaig perdre anys... Tot passa factura"* [CCET_GiM_Lec] i *"els sexennis... jo n'he demanat un i em van dir que no. Jo no tinc cap sexenni i ja he vist que no el tindrè perquè no... i ho entenc, amb els criteris que hi ha!"* [CCSS_DLC_Tit].

D'altra banda, les entrevistades manifesten les dificultats derivades per haver de combinar la tasca acadèmica amb estudis o una altra activitat professional, la família, etc.: *"jo estudio paral·lelament a treballar, per tant això significa una limitació de possibilitat de dedicació i no només això sinó també d'establir lligams dins la universitat. És un límit claríssim per tots els que coneixem aquesta realitat"*

[CCHH_HMC_Ceu] i *“hi ha molts anys de dedicació a aquell centre adscrit, que vaig produir menys. Això no vol dir que no produís, que produïa també, però, en tot cas, se’n va ressentir la tesi doctoral, això està clar”* [CCHH_HMC_Lec].

Altres qüestions comentades fan referència a allò econòmic: *“havia de demanar una comissió de servei o una llicència. Vaig aconseguir que m’ho donessin un any. Però clar, venir aquí de lector va baixar el meu sou a la meitat. Vaig perdre tota l’antiguitat”* [CCSS_DLC_Agr] i *“aleshores vaig veure que sortia una plaça d’associat a la universitat i vaig decidir presentar-m’hi. Deuria portar dos o tres anys a la banca. I la vaig guanyar (...) Contra l’opinió de tots, perquè el cap d’informàtica m’havia donat classes a la universitat i el vaig anar a veure i li vaig dir que esto no... yo no... Ell em va dir que allà guanyaria molts més diners i vaig dir que m’era igual perquè no... Però és veritat. El tema de guanyar molts diners, sobretot al món de l’empresa, es nota molt. Però és igual, és més divertit aquí”* [CCSS_EDE_Ceu] o al desconeixement de la carrera acadèmica i investigadora, com explica una professora nordamericana: *“arribo a Espanya des de Bolívia i vaig veure un anunci a la Vanguardia per fer de professora associada. Però jo no vaig entendre el sistema aquí, i em vaig presentar a aquesta plaça. La plaça... jo no vaig guanyar la plaça perquè ja sabien la persona... jo m’havia presentat de bona fe, pensant que era una plaça pública, i quan van obrir una plaça més, em van trucar”* [CCSS_DLC_Lec] i *“jo no tenia ni idea de com funcionava la carrera acadèmica”* [CCSS_EDE_JdC].

També es fa referència a la cultura del departament, especialment, als aspectes masculistes i l’endogàmia:

“és un departament bastant o molt esquerp jo diria. No facilita gaire... Quan ets becarí et fan sentir inferior. És un departament de gent molt establerta, fills de famílies burgeses que es dediquen a la història i s’han quedat a la universitat... per tant, tenen una actitud molt altiva. Ho notes molt amb els becaris. Quan ets lector jo ho vaig notar moltíssim... ja em saluden, em parlen, em pregunten... Hi ha professors que sí, persones que sí... però a nivell de grup, massa humana, hi ha molta jerarquia, no s’interessen gens, hi ha molta enveja, competència entre grups de recerca... (...) Sí, sí, hi ha molta endogàmia. A més, endogàmia molt masculina. Prioritzen els becaris nois a l’entrada. A l’etapa de becarí hi ha molta diferència entre nois i noies, per exemple, en les feines que et fan fer. A les noies les tasques de becària són de secretària, que no és res dolent, però quan notes diferències que a un noi no li fan fer fotocòpies, no li fan tornar llibres a la biblioteca... als nois no els fan fer res o els posen a fer substitucions de classes... Jo ho vaig notar en mi mateixa i sabia greu (...) A nivell social... clar, si ets noi... com hi ha tants homes és més fàcil entrar a aquest nivell social. Per exemple, si vas a dinar amb el grup, ells habitualment parlen de futbol, política suposo, fan comentaris de dones... Aleshores clar, quan jo hiestic davant se senten incòmodes. Ja no et conviden al futbol, cosa que fan molt convidar els becaris al futbol... Precisament són llocs on es prenen decisions molt importants” [CCHH_HMC_Lec] i *“home, sembla ser que al ser dona... aquesta gent són molt “machitos” i molt... volen... jo ho miro així, que estem en una societat encara molt masculista”* [CCSA_CAA_Cat].

Finalment, a la taula n. 39 es recullen les aportacions de les entrevistades que només apareixen una vegada. Això és així perquè cada professora ha explicat la seva experiència personal:

<p>Críteris d'acreditació</p>	<p>"quan va sorgir tot això de les acreditacions, que era per tenir una plaça fixa, em van dir que havia de complir una sèrie de requisits. Aleshores vaig pensar ara no els compleixo però els vull complir. Un dels primers requisits potser era tenir més articles, més currículum i l'altre d'alguna manera haver treballat fora. I això vaig fer. Vaig anar a treballar a l'Institut de Ciències del Mar. No em vaig desvincular de la universitat però com a mínim podia fer constar que estava treballant també en una altra banda" [CCET_GiM_Agr]</p>
<p>Metodologies de treball</p>	<p>"potser les dificultats que a vegades semblen més insalvables són les metodològiques. Jo recordo, ara ho veig com una anècdota graciosa però en aquell moment no ho va ser tant, quan el Dr. R. G. em va proposar venir a l'Autònoma per fer una tesi doctoral utilitzant la microscòpia electrònica per estudiar els microorganismes d'ambients naturals. Jo vaig dir que encantada, però que mai havia vist un microscopi electrònic. Em vaig trobar molt sola perquè el servei de Microscòpia de l'Autònoma estava començant, però d'altra banda això va fer que hagués de solucionar moltes coses que segurament d'una altra manera no hagués solucionat" [CCET_GiM_Cat]</p>
<p>Nombre d'alumnat a l'aula</p>	<p>"tenim classes massificades" [CCET_GiM_Cat]</p>
<p>Quantitat de feina administrativa que recau en el personal en situació inestable</p>	<p>"la quantitat ingent de feina administrativa que em caure quan vaig arribar aquí, que suposo que a tota la gent precària li deu sonar aquesta cosa. Aleshores això em va frenar molt per avançar en la recerca i em va portar dificultats perquè vaig haver de posicionar-me en un moment en què jo no podia posicionar-me, però ho vaig fer. Això no sempre va jugar al meu favor a l'hora de presentar la tesi, presentar-me a un concurs, etc. però ho vaig haver de fer perquè si no, probablement, a hores d'ara encara estaria fent la tesi" [CCHH_FFR_Tit]</p>
<p>Ser pionera</p>	<p>"la mala suerte, entre comillas, es que cuando vas de avanzadilla nunca sabes lo que te viene después" [CCSA_CAA_Agr]</p>
<p>Venir d'un altre lloc de treball</p>	<p>"quan vaig fer la titularitat algun catedràtic, un catedràtic que hi havia, em va renyar molt pel pecat que havia comès deixant Sanitat i un altre em va defensar dient que això era bo, conèixer diferents coses... Quan vaig arribar aquí a aquesta casa també em va fer tothom com un boicot. Tenia com la mala premsa que jo venia de la Generalitat, que era un "topo"... tot mentida. Jo tenia més mèrits que tots els que hi havia aquí, podriem dir entre cometes" [CCSA_CAA_Cat]</p>
<p>No sentir-se a gust a l'Autònoma</p>	<p>"n'estic molt cremada, no funciona res (...) un director de departament o de degà, si hi ha uns problemes s'han de ficar en els problemes i han de resoldre'ls. En canvi tothom... és com els polítics. És el meu criteri personal! (...) Aquí a l'Autònoma jo no m'he sentit mai ben acollida ni ben tractada. Coses d'aquestes te'n podria escriure un llibre! He patit mobbing!" [CCSA_CAA_Cat]</p>
<p>Possibilitats més reduïdes per no haver fet una estada a l'estranger</p>	<p>"a parte yo tengo el handicap que yo no me he ido al extranjero. Si quiero pedir un contrato Ramón y Cajal es indispensable (...) Te vas al extranjero, vuelves de forma diferente, no sé. No tiene nada que ver. De hecho la gente que no se va fuera... eres consciente de que tienes luego menos opciones" [CCSA_CAA_JdC]</p>
<p>Decepció al no superar l'acreditació</p>	<p>"se m'acaba el contracte. La veritat és que les acreditacions de fa un any tenia moltes esperances perquè tot el departament em va animar a què em presentés perquè deien que tenia moltes possibilitats de guanyar. Per això va ser una decepció. Per això et dic que porto un any donant voltes al tema. Va ser una decepció gran. Tenia un currículum força bo" [CCSA_CAA_Lec]</p>
<p>Posar recurs per</p>	<p>"a la universitat vaig tenir un disgust molt gran, molt gran. Sent professor</p>

<p>revocar la decisió d'un tribunal per una càtedra</p>	<p><i>als Estats Units em vaig presentar a una plaça aquí a l'Autònoma de catedràtic (...). Érem dues candidates, una del Clínic i jo que no tenia cap padrí, ja havia treballat a Amèrica, i no coneixia a ningú... anava amb el lliri a la mà. Això sí, tenia un currículum excel·lent, amb moltes publicacions i tots els exàmens fets a Estats Units, i recomanacions excel·lents... L'altra persona que es presentava no tenia publicacions científiques i el seu currículum era molt simple. En canvi, anava amb tots els enxufes possibles: era filla i esposa de catedràtic de Cirurgia, tenia recomanació fins i tot del bisbe... i tres dels components del tribunal eren catedràtics de Cirurgia coneguts del seu pare. Finalment li van donar la càtedra a aquella altra persona. Quan ho penso encara passo vergonya tant per mi com per la universitat. Com la plaça de catedràtic estava vinculada a la meva plaça de Cap de servei de l'Hospital, si a mi no em donaven la càtedra, aquella altra persona es quedava de cap de servei i jo em quedava al carrer (...) Vaig posar un recurs per poder mantenir la meva plaça i el vaig guanyar. Això va ser la primera vegada que un recurs revocava la decisió dels catedràtics de Cirurgia. Els cirurgians són molt orgullosos, no poden aguantar admetre que s'han equivocat... Però la resolució final del recurs va deixar la plaça deserta i aquesta càtedra es va anul·lar. Els catedràtics que havien estat al tribunal de l'oposició estaven tan enfadats que el director de departament va jurar que mentre ell fos catedràtic jo no tindria plaça a la universitat, i no l'he tinguda fins que ell va sortir de cap de departament. Quan ell va sortir de cap de departament, a l'any noranta-vuit em sembla, vaig poder optar a una plaça de professor titular que és la que tinc a l'actualitat"</i> [CCSA_CIR_Tit]</p>
<p>Dificultats aparegudes en l'ascens de categoria professional al llarg de la carrera</p>	<p><i>"el canvi de llei a mi em fa pols. El meu currículum és molt gran però poc útil per la carrera acadèmica. És un currículum escombraries pels criteris que hi ha a la universitat. L'AQU no em donava l'acreditació. Vaig ser agregada perquè vaig enviar els papers a l'AQU i a l'hora a l'ANECA. A l'ANECA em van acreditar i a l'AQU no (...) Aquí l'acreditació d'agregat és de recerca i realment el que miren són els articles de recerca i jo havia fet articles de divulgació que tenen molta repercussió en el nostre entorn però és veritat que no són articles de renom internacional. Vaig fer tota la paperassa. Per anar només a fer la tesi a l'any següent vaig promocionar d'A2-6 a A3-6 i això vol dir que tens el mateix sou i divuit crèdits i després quinze crèdits. Així vaig estar fins el dos mil tres que em van oferir un lloc de lectora. Això volia dir que jo havia de demanar una comissió de servei o una llicència. Vaig aconseguir que m'ho donessin un any (...) Vaig estar dos anys de lectora, vaig passar a agregada perquè tenia l'acreditació de l'ANECA. Enmig vaig tenir una malaltia molt greu, vaig estar de baixa, em vaig presentar a agregada, vaig treure la plaça i estava fent l'habilitació a Cuenca... és molt dur, molt dur. Vaig estar a Cuenca i bé, la vaig treure..."</i> [CCSS_DLC_Agr]</p>
<p>Edat cronològica-edat professional</p>	<p><i>"hi ha moments que penso que he tingut un començament més tard que molts i em sento gran per estar a l'etapa que estic. Saps què vull dir? Tinc quaranta-dos anys i sóc encara lectora, després de gairebé quinze anys a la facultat... em sento que no és exactament a l'etapa on jo hauria d'estar"</i> [CCSS_DLC_Lec]</p>
<p>Menys dedicació a la docència i la gestió per fer més recerca</p>	<p><i>"estic de sabàtic i he tingut temps per pensar. He vist que si vull fer recerca no podré dedicar tantes hores a la docència i ja ho tinc decididíssim. A partir del curs que ve faré les classes pitjor. Sí! Perquè ja m'he cremat molt dedicant moltes hores també a la gestió però també allò... dedicant infinites hores a la feina i penso que viure no és només treballar (...) Veus que clar, el dia té unes hores i que la docència amb grups nombrosos, que cada alumne és cada alumne, que els fas fer coses -jo normalment els faig treballar en grups de tres- si ho vols anar seguint hi ha moltíssimes hores i realment fer això, fa impossible compaginar amb la recerca (...) bé, malament entre cometes. Jo no faré qualsevol</i></p>

	<p>tonteria... però si els hagués demanat que em donin no sé quants cops per mirar-me... doncs pots ser els en demanaré una mica menys. En aquest sentit faré les coses malament. O els grups seran de cinc... posar més límits. És que em passo el dia pensant en els alumnes i ja no diem en les pràctiques, les escoles, els alumnes..." [CCSS_DLC_Tit]</p> <p>"a més a més amb l'obligació moral. Et demanen que coordinis no sé què i dius sí perquè també he passats uns anys sense fer-ho, una mica apartada... coordinar la unitat i no sé què. Per tant, ha estat una època lògicament d'implicar-se més en la gestió i les classes les mateixes (...) també coincidint amb un moment de canvi generacional a la nostra unitat, que això està sent bastant dur perquè tota aquesta gent emèrita continua col·laborant en la recerca i altres coses, però fan molt ben fet de ja no estar al peu del canó aguantant la barraca i aguantant la barraca en aquest moment quedem quatre i el cabo. Aleshores ens toca tot: l'executiva, anar a parlar amb el Rector, pensar en la política de renovació de la gent que entra nova, del professorat, negociar, preparar el master nou i totes les coses noves... (...) a partir de la tesi pel que fa a la recerca ha estat una mica frustrant en el sentit que penses: ara podràs fer recerca disfrutant, que has acabat la tesi... i aleshores ha estat una època tant col·lapsada pel tema de la gestió i la docència (...) que ha estat molt estressant. Per això tinc molt clar que de gestió no en faré més. Només en faré a la unitat perquè m'interessa que la unitat vagi endavant" [CCSS_DLC_Tit]</p>
Sentir-se poc madura com a investigadora	<p>"en l'àmbit de la recerca sempre he sentit com un terreny en què a vegades em sento incòmoda en el sentit de... no només jo, és un sentiment de grup: ho estem fent bé? Vols dir que això... molt en aquesta idea d'anar com buscant maneres i inventant maneres i metodologies i pensar com ho farem... doncs a part de sentir-me una mica així, com que m'agrada i m'interessa i penso que és important pel departament, no només personalment que m'ho passo molt bé, sinó que penso que per tot el departament és imprescindible. O fem un esprint en el tema de la recerca o... ja podem plegar" [CCSS_DLC_Tit]</p>
Dificultats per cobrir places al departament	<p>"el departament és encara, i abans encara més, és un departament de molta gent i molt poca gent a temps complert. És a dir, ara no em sé els números de memòria, però hi havia més gent associat i associat de debò que no pas professorat a temps complert. Això ha fet que totes les places que teníem de professor titular... per ocupar, no s'ocupessin. Tampoc hi ha gent de fora, és a dir, que les convocatòries que es puguin fer mai no es presentava ningú de fora" [CCSS_EDE_Cat]</p>
Manca d'encoratjament	<p>"a nivell d'universitat... ja dic, problemes no però he trobat a faltar encoratjament. Una cosa és que et diguin que sí a una iniciativa i una altra cosa és que si tu no tens iniciativa, allà no passa res. Això vist ara, amb perspectiva, no ha sigut molt bo" [CCSS_EDE_Ceu]</p>
Dispersió en el postdoctorat i no publicació de la tesi	<p>"per mi va ser molt bo i una mica dolent també perquè hi havia tantes coses per fer, tantes coses interessants... que enlloc de publicar la meva tesi -que és el que has de fer!!!- vaig començar a entrar en projectes nous. Parlàvem amb un i començàvem a fer això, miràvem aquestes dades i així. Quan vaig tornar aquí que ja feia quasi dos anys que havia acabat la tesi, em vaig trobar que tenia tres o quatre recerques en el primer estadi d'investigació i la tesi sense publicar. Aquí comença la por" [CCSS_EDE_JdC]</p>
La vida personal	<p>"el único problema, la parte personal. Todo el posible retraso... creo que voy haciendo, quizá más lento que otra persona, pero claro, las circunstancias son otras. Cada uno... Primero la parte personal" [CCSS_EDE_Lec]</p>
Les hores de dedicació	<p>"no hay nada, las horas que te puedas dedicar... sino, no hay nada" [CCSS_EDE_Tit]</p>

Taula n. 39. Variables en contra de la carrera investigadora que les entrevistades citen amb menor freqüència.

Allò que les entrevistades consideren que majoritàriament ha jugat en contra de la seva carrera professional fa referència als següents temes: no comptar amb suport institucional quan l'han necessitat (per fer una estada d'investigació fora de la universitat, quan han exposat un problema, no haver gaudit de beques, per combinar la tasca universitària amb la família i una altra feina...) o la recomanació que no es creessin expectatives d'obtenir un lloc de treball estable en el departament (especialment en l'etapa de becàries).

En menor mesura citen haver de comptar amb el favor de determinats jocs de poder per tal d'obtenir la plaça; no poder formar un grup de recerca; el no reconeixement d'estudis cursats en universitats estrangeres; el canvi de legislació en educació superior amb la conseqüent importància que cobren les publicacions i els problemes associats a aquestes; l'obtenció de mèrits de docència i/o recerca; la substancial disminució econòmica que es deriva del fet de deixar un treball al sector privat per entrar a treballar a l'acadèmia; desconèixer el funcionament de la mateixa; o pertànyer a un departament masculista o endogàmic.

Sovint les entrevistades afegixen altres temes fruit de la seva experiència individual i per tant, són qüestions que només apareixen una vegada. Per exemple, haver d'aprendre noves metodologies de treball de manera autònoma; comptar amb massa estudiants a les aules; no sentir-se a gust a la UAB; límits personals per no haver fet una estada a l'estranger; posar un recurs judicial a una decisió presa per un tribunal en relació a l'assignació d'una plaça de catedràtica; dedicar menys temps a la docència i la gestió per poder dedicar-lo a la investigació; departaments que tenen dificultats per cobrir places; dispersió amb l'estada de postdoctorat enlloc de publicar la tesi o la influència de la vida personal.

Si es comparen les respostes segons àrea de coneixement, departament o categoria professional es poden destacar certes diferències com ara:

- (a) les investigadores que han manifestat no haver comptat amb suport, pertanyen a categories professionals estables (agregades, titulars, catedràtiques d'escola universitària)
- (b) parlen de les no expectatives d'obtenir una posició estable les professores lectores i Juan de la Cierva de Ciències Humanes i Ciències de la Salut tot i que, com una professora titular de Ciències de la Salut explica, en el seu cas a l'acabar el doctorat li van confirmar que no hi havia cap plaça disponible i posteriorment en van convocar
- (c) fan menció dels jocs de poder les professores titulars i catedràtiques d'escola universitària de Ciències Experimentals i Tecnològiques i de Ciències Humanes
- (d) el fet de no poder comptar amb un grup de recerca propi és quelcom que preocupa a les professores titulars i catedràtiques, especialment de l'àrea de Ciències de la Salut
- (e) les investigadores de Ciències Socials són les que més sovint fan referència al canvi de llei, les publicacions o la pèrdua de poder adquisitiu derivada de la decisió de seguir la carrera acadèmica, així com també, les que mostren més desconeixement sobre la mateixa abans d'iniciar-la i
- (f) les professores de Ciències Humanes es queixen, més sovint que la resta, per haver de combinar estudis, feina i carrera acadèmica i investigadora.

1.2.3 La vida personal, familiar i professional

La influència de la vida personal i familiar (codi “VPF”) sobre la carrera professional –o viceversa- apareix en 23 de les entrevistes. A grans trets, les entrevistades exemplifiquen com la seva vida personal i familiar ha influït, i influeix, en la seva carrera professional.

Al respecte, les entrevistades comenten: *“crec que no m’ha influït el fet de ser dona sinó el fet d’estar casada i tenir parella. Perquè no estàs tu sol, ja són dos els que han de decidir i clar, la decisió depèn dels dos, és familiar. No és perquè siguis dona... a ell també li passa el mateix. Ell també ha tingut oportunitat de marxar fora i hem decidit, la família hem decidit que no (...) és una cosa que es decideix conjuntament però no perquè siguis home o dona almenys en el meu cas”* [CCET_GiM_Agr].

Una altra professora comentava com el fet de tenir una vida personal i familiar que la satisfieien molt va comportar que optés per no abocar-se exclusivament a la carrera professional: *“tenia molt clar que la meua vida m’oferia moltes altres expectatives fora de la universitat. Com diu l’himne, era molt rica i plena en molts aspectes i la meua satisfacció no venia per ser o no ser catedràtic. La vida m’ha ofert moltes coses i moltes possibilitats, projectes, viatjar, conèixer gent... unes relacions personals molt satisfactòries i per tant, mai m’he plantejat entrar en uns nivells de competitivitat, molt respectables, però que a mi no m’interessaven suficientment com per renunciar a altres coses (...) He tingut una trajectòria molt condicionada per la meua vida personal. He estat casada amb una persona que em permetia un munt d’experiències i coneixements que m’han compensat molt”* [CCHH_HMC_Tit] però arrel de la mort del seu home, la dedicació a la feina l’ha ajudada a sentir-se millor: *“el dos mil tres es van estroncar després de la mort sobtada i brutal del meu company de tota la vida. Costa molt, massa, recuperar-se d’un cop així. Després de tants anys de convivència, des de la universitat! De fet, ara he començat una nova vida però no sé què faré respecte de la universitat. No ho tinc gens clar. La meua vida ha canviat molt però la dedicació a la docència ha estat molt important i ha estat un element central per ajudar-me a superar el dolor, si és que es pot superar, o simplement, potser conviure amb ell. Als quinze dies de morir en M. em vaig posar a treballar perquè no em volia ensorrar (...) el contacte amb la gent... m’ha ajudat moltíssim”* [CCHH_HMC_Tit].

En el mateix sentit, una professora deia: *“he intentado durante toda mi vida que mi vida profesional influyera lo menos posible en mi vida personal. Es importante mi carrera profesional, pero también es importante mi vida personal y hay que hacer lo posible por compatibilizarlas y que no una influya en detrimento de la otra, tanto en un caso como en el otro”* [CCSA_CAA_Tit].

Un altre exemple de la influència de la vida personal sobre la professional és el testimoni d’unes professores que van venir a viure a Barcelona per motius de feina del seu home:

“como es lógico, bastante. Actualmente estoy casada. A mi marido lo conocí durante la tesis doctoral. De hecho habíamos estudiado juntos aunque entonces no nos conocíamos. Cuando acabamos la tesis, que la hicimos en el mismo departamento y en el mismo grupo, yo me fui a hacer un postdoc a Inglaterra y

a él ese mismo año le coincidió con una oferta laboral en una empresa que estaba en París. Así que estuvimos un año largo cada uno en un sitio. Ya estábamos casados entonces. Durante aquel tiempo a él lo destinaron a Barcelona. Entonces fue cuando yo empecé a preparar el camino de vuelta y a hacerme un hueco aquí” [CCSA_CAA_Agr]

“De Vitoria a Madrid fue porque me ofrecieron un tema de tesis que me gustaba y me lancé (...) ahí conocí a mi chico y justo cuando acababa la tesis le salió trabajo en Barcelona (...) Él leyó el cuatro de julio la tesis y en septiembre estaba trabajando. Yo estaba terminando mi doctorado y nada... el planteamiento durante esa época de transición, porque ya vivíamos juntos, fue que él se venía a trabajar y yo mientras terminaba mi doctorado allí (...) Cuando ya veíamos que si no lo cortábamos nosotros íbamos a vivir separados fue bueno, pues busco yo trabajo en Barcelona (...) buscaba grupos en Barcelona donde pudiera seguir con mi trabajo de investigación porque de hecho una cosa que me dejaban hacer en Madrid es que tenía beca para un año más y me dejaban trasladarla para el sitio que yo eligiese, siempre que tuviese relación, claro” [CCSA_CAA_JdC] i

“por cuestiones sentimentales vine a vivir a Barcelona. Tampoco es que me dedicara a la investigación por esta razón, pero me planteé buscar trabajo en Barcelona” [CCSA_CAA_Tit].

O el cas d'una professora que explica com va desestimar la possibilitat d'estudiar oposicions per treballar al Ministeri d'Afers Exteriors perquè no tenia clar marxar a l'estranger i separar-se de la seva parella: *“després també estava el fet que quan fas una oposició d'aquestes... a mi m'agradava la de Comerç Exterior que està vinculada al Ministeri d'Afers Exteriors i podies anar a l'estranger. En aquell moment jo estava molt contenta amb la meva parella i no estava molt decidida a estudiar per estudiar i després anar-me'n fora...” [CCSS_EDE_JdC]* però la mateixa professora al cap d'uns anys va marxar a fer un postdoctorat a Itàlia sense la parella i finalment, quan ella va obtenir una feina a la UAB va ser ell qui va començar a buscar treball a Barcelona: *“estava fent el doctorat, la meva parella també (...) però després quan jo no tenia treball, jo me'n vaig anar a Itàlia. I me'n vaig anar sola. Ara la gent em diu i no ho vas parlar amb ells que si hi havia la possibilitat... doncs mira, no. Quan vam venir a Barcelona sí que vam intentar que ell trobés alguna cosa i així” [ídem].* Aquesta, però, no és l'opció més freqüent. Normalment és la dona qui segueix la carrera professional de la seva parella, tal com s'ha vist en les cites anteriors o com narra la següent entrevistada: *“además estuve viviendo fuera. En el curriculum no sale porque no quedó reflejado pero para mi fue un coste personal muy alto. Mi marido fue a Menorca porque salió una cosa de trabajo que a él le apetecía mucho. En un momento dado me lo propuso y dije que sí... esas cosas que se hacen por amor... ya teníamos dos hijas, nos faltaba el tercero. Me fui antes de doctorarme” [CCSS_EDE_Lec].*

Sembla que és difícil que els dos membres de la parella facin carrera al mateix moment. Un parell de professors ho expliquen així: *“para mi es muy difícil que las dos personas de la familia hagan carrera profesional al mismo tiempo, sea de la empresa o de la universidad. Eso es muy difícil si tienes hijos. Si tienes hijos a quien le toca dedicar un poco más de tiempo... no hay nada que diga que tiene que ser la mujer, aunque normalmente recae en ella” [CCSS_EDE_Tit]* o *“el meu home ha estat aquí de professor associat durant molt de temps i ara ho ha deixat. Ell no s'ho ha plantejat de la manera en què m'ho vaig plantejar jo. Hi va haver una mena de pacte, organització*

familiar, de dir... ja que tu vas més avançada amb la tesi i tot, acaba la tesi i després jo em poso i almenys no estem els dos histèrics. Quan jo vaig acabar la tesi la cosa va ser molt pitjor per les acreditacions i tot i la seva tesi va quedar en entredit. Ara l'està fent, la porta molt avançada però... ha renunciat a la universitat. No té interès en tornar. Sí té interès en la formació del professorat, continua a l'institut... és molt bonic el que fa" [CCSS_DLC_Agr].

Altres vegades és la cura de persones grans el que condiciona la carrera: "tinc la mare amb vuitanta-sis anys, ara ha estat malalta i l'haig de portar al metge..." [CCSA_CAA_Cat] o "després ve l'època en què els pares es comencen a fer grans. És la que joestic ara. I ves-los a veure i trucar i no sé què. Això també et treu... és complicadíssim!" [CCSS_DLC_Tit].

Aquests testimonis contrasten amb allò que diuen dues professores que són solteres: "la vida personal... jo he sigut una persona molt independent sempre. Vaig venir a Barcelona, vaig comprar-me un pis meu. Sóc soltera, "por supuesto" (...) he sigut sempre molt independent... penso que hi ha prioritats a la vida. Hi ha gent que ho sap fer tot i portar-ho tot endavant i gent que ens dediquem més a... t'ho passes bé, perquè jo m'ho he passat molt bé a la vida (...) fins fa uns anys (...) les prioritats són això: acabes la carrera, fas el doctorat, vas a l'estranger... i aleshores perds les amistats de jove, hi ha distàncies, jo no he estat sempre a un lloc fix, vaig estar a Còrdova, vens aquí i els amics per sortir estan casats i són pares de família i això ha condicionat bastant. O que vas lluny, t'enamores d'una persona i les distàncies són molt dolentes..." [CCSA_CAA_Cat] o "la capacitat de fer el que em ve de gust... clar, això també ho puc fer perquè sóc jo (...) sóc soltera" [CCSS_EDE_Ceu].

Tornant a les professores que viuen en parella, una de les coses que més valoren és el suport per part d'aquesta. Aquest suport pot suposar el fet de compartir les tasques de la llar i la família o que comprenguin la seva opció professional.

Quant al compartir les tasques domèstiques i familiars, les entrevistades expliquen: "van ser anys molt complicats. Tot plegat requeria molt esforç i tenia el nen molt petit. Però, de tota manera, el meu company i jo sempre vam compartir les feines domèstiques. Cadascú feia la feina de la casa que li agradava més, o millor dit, li desagradava menys. La veritat és que sempre vàrem compartir tant les feines domèstiques com la cura del fill" [CCHH_HMC_Tit]; "suport de la parella... jo he tingut molt suport. Però un cop dit això, els homes ajuden a les dones. No és un cinquanta per cent. Si jo demano fes això, el meu marit ho fa encantat, però veure que s'ha de fer això... Una cosa com la nena està malalta, haver de seguir tot el procediment, ell tenia el matí lliure i jo havia de venir i haver-ho d'escriure tot... si passa això, fes això... i després jo el deixo amb la nena i la cuida superbé" [CCSS_DLC_Agr]; "en el meu cas i en molts casos, les feines de la família han estat compartides (...) no en puc dir res perquè professionalment he fet el que he volgut i tot ha estat molt compartit. En el meu cas, però sé que sóc una excepció" [CCSS_DLC_Ceu] i "quan feia la tesi o quan preparava un concurs, doncs la meva situació familiar, és a dir, la meva parella, feia el que jo no arribava a casa. En aquest sentit a mi m'ho ha facilitat. Tot i que, si ho miro des de la meva perspectiva, quan em va tocar a mi vaig facilitar més. Però... no em puc queixar" [CCSS_EDE_Cat].

Pel que fa a la comprensió de la carrera professional, amb tot el que aquesta implica, les entrevistades diuen: “*el meu marit pobre, els caps de setmana venia. Feia només un any que era casada*” [CCET_GiM_Agr]; “*els homes d’abans no eren com els d’ara, ni millor ni pitjors, però hi havia una altra mentalitat... la meva feina a vegades implicava caps de setmana i a vegades implicava les vacances... però ell també ho va entendre i això no va ser una dificultat (...) el meu home és químic i sempre ha treballat a la indústria. Ara ja s’ha jubilat, segueix recolzant la meva carrera i ara que té més temps ve amb mi als congressos*” [CCET_GiM_Cat] i “*ja ha acabat entenent moltes coses. Al principi no sabia... des de que tens un contracte de tres hores i et passes aquí tot el dia... mil coses. L’horari...*” [CCHH_FFR_Lec].

Un altre dels aspectes que comenten força sovint les entrevistades és el fet que la parella es dediqui a la mateixa professió o àrea de coneixement, cosa que és valorada de diverses maneres per part de les investigadores.

Així, si algunes ho conceben com a positiu: “*el bo que els dos ens dediquem al mateix és que t’entengui... conec casos de parelles que no tenen res a veure i no entenen que t’hagis d’anar fora o que hagis d’estar separat*” [CCET_GiM_Lec]; “*insisteixo que després hi ha problemes que no cal... justament pel fet que dues persones es dediquin a les mateixes coses. Té els seus inconvenients, certament. Però si haig de valorar globalment aquesta experiència, ha estat molt positiva, jo crec. I per la societat, en el sentit que les sinèrgies que es puguin generar entre dues persones, diem-ne, ha estat molt positiu. Ha facilitat molt... no havia d’explicar per què un dissabte m’havia de dedicar a fer tal cosa perquè ja se sabia i si estàs en el mateix vaixell...*” [CCHH_HMC_Ceu]; “*es tracta d’organitzar-te i que tinguis, potser, el suport del teu company. Jo l’he tingut entre altres coses perquè ell també és professor universitari. Si hagués estat dedicat a alguna altra feina, hagués estat més complicat*” [CCHH_HMC_JdC] i “*quan vaig començar tenia una parella de l’àmbit i estava bé perquè em comprenia*” [CCHH_HMC_Lec], per a d’altres aquest fet comporta certs inconvenients: “*desgraciadament tinc una parella que també es dedica a les Ciències (...) perquè aleshores som dos “penjats” pel món. Clar, si tens una parella amb feina estable, seriosa, treballant a un banc des dels vint anys o un advocat que té un despatx... et dóna una seguretat i tu pots viure amb contractes d’aquests i no passa res o passa menys*” [CCET_GiM_Lec] o “*más difícil todavía si tu pareja también es investigador, como es mi caso*” [CCSA_CAA_JdC].

Contràriament, quan la parella es dedica a una altra professió o camp de coneixement que no guarden relació amb el propi, també és vist tant com una avantatge: “*no, no, él está en una empresa!*” [CCSS_EDE_Tit] com un inconvenient: “*a vegades el meu marit rondina una mica... ell és economista, és executiu, i arriba molt tard i jo veig que necessita quan arriba a casa un bon recolzament. El món de l’empresa els sotmeten a tanta pressió...*” [CCET_GiM_Agr] i “*també depèn de la parella que tens, jo la meva parella és una persona que és un treballador per lliure, diríem. És un treballador liberal i per tant és aquesta gent que no té un horari i que... nosaltres vivim molt pressionats però aquesta gent també estan molt pressionats perquè no poden dir no, ara és l’hora i me’n vaig. Quan depens dels clients...*” [CCSS_DLC_Tit].

A vegades la variable anterior es lliga amb el factor econòmic; és a dir, amb poder comptar amb una certa tranquil·litat econòmica mentre segueixen la carrera investigadora o poder disposar d’alguna persona de suport per a les tasques domèstiques

i/o la cura dels fills i filles o altres persones dependents. Les entrevistades ho expliquen així: *“com ara tinc una dona de fer feines també m’ha anat molt bé. Això també ha estat una història... al principi de tenir la casa, al no tenir diners per pagar algú, ho feia tot jo i era horrorós. Allò sí que era horrorós. Ara no... ara, a part de les quatre coses que has de fer a casa, no m’haig de posar a fer lavabos ni planxar ni res d’això. Estic molt bé ara”* [CCET_GiM_Agr]; *“como aspecto positivo también puedo decir que yo tenía un marido, o vivía con una persona, que me daba cierta tranquilidad económica y me podía permitir estar así pues durante más tiempo sin tener claro si iba a estabilizarme o no me iba a estabilizar, cobrando un sueldo bastante bajo y con poca seguridad”* [CCSA_CAA_Tit]; *“la meva família som nosaltres: el meu marit i jo. M’he gastat molts diners per poder tenir una persona a casa que pogués fer de substitut de mare quan jo no estava”* [CCSS_DLC_Agr] i *“compartir la vida professional/acadèmica no és fàcil quan es té família, nens, mares per cuidar, etc. només és possible si, com en el meu cas, es comparteixen responsabilitats a casa i es té un cert coixí econòmic per pagar cangurs i ajudes”* [CCSS_DLC_Ceu].

Algunes entrevistades comenten que una altra dedicació a la professió ha influït la seva vida personal: *“el tema familiar... bueno, pues muy tranquila. No tengo hijos. Me dediqué realmente al trabajo, no tuve una relación estable hasta que estuve en Estados Unidos, ahí empezó con lo cual aquello complicó mucho más mi vuelta. La verdad es que, haciendo un análisis, vivía mucho para la profesión, sobretodo en mi época de estudiante y doctoral. Siempre lo ha sido, lo que pasa es que luego llega un momento en que quieres encontrar un equilibrio entre la vida personal-familiar y tu vida profesional... y lo acabas encontrando o acabas encontrando a la persona que se adapta a tu circunstancia... bueno, o tu te adaptes a la nueva situación. No sé, es un poco complejo de analizar. Pero sí, yo lo he vivido así. A mi me ha demandado mucho mi parte profesional y educativa. Tengo esa impresión”* [CCET_GiM_Tit] o *“no crec tant en l’estabilitat, perquè tot el tema d’haver viatjat, d’haver-me dedicat molt a la professió m’ha fet també trobar parella ho he fet tard. Una parella com per tenir fills. Perquè abans, clar, la meva vida era una mica... bastant més moguda que ara. Ara és moment d’estabilitzar-me, no econòmicament, no laboralment, sinó emocionalment; a mi em va arribar tard”* [CCSS_DLC_RyC].

Finalment, com aspectes més puntuals un parell d’entrevistades parlen de ruptures sentimentals: *“nos veníamos a estabilizar pero al final no lo hemos conseguido. Yo creo que la razón fundamental es esa, él no podía aceptar que yo estaba por encima. Era absolutamente transitorio porque yo había llegado antes, tenía más experiencia e incluso edad”* [CCET_TES_Tit] o *“jo només puc parlar del meu cas... sí que jo he perseguit a la meva parella per venir aquí i jo he dit que sí vinc. De fet ell va rebutjar totalment la idea de tornar a Estats Units amb mi, per tant, que consti que ara estem divorciats”* [CCSS_DLC_Lec] i una altra professora comenta haver patit una greu malaltia *“vaig estar dos anys de lectora, vaig passar a agregada perquè tenia l’acreditació de l’ANECA. Enmig vaig tenir una malaltia molt greu, vaig estar de baixa. Em vaig presentar a agregada, vaig treure la plaça i estava fent l’habilitació a Cuenca... és molt dur, molt dur”* [CCSS_DLC_Agr].

Sembla que la vida personal i familiar (tenir parella o estar casada i la cura de persones dependents –fills, filles o pares) influeix la carrera professional de les investigadores molt més sovint que l’opció inversa; és a dir, que la vida professional influeixi en la personal o familiar. Per exemple, les investigadores han comentat que tenir parella o

fills i filles les ha condicionat en el moment de prendre certes decisions o la seva mobilitat, i sovint comenten la importància que la parella els doni suport i compregui la seva opció professional. A vegades aquesta comprensió s'esdevé pel fet de compartir professió, tot i que no sempre aquest factor és considerat positiu.

En el cas contrari, quan la professió incideix en la vida personal o familiar, es tracta de professores solteres o professors que manifesten haver trobat parella a una edat avançada –per la qual cosa han estat mare a una edat avançada o no han pogut ser-ho.

Les diferències en les respostes de les entrevistades segons àrea de coneixement, departament o categoria professional no són gaire significatives. A tall anecdòtic es pot comentar que el col·lectiu de professores catedràtiques –d'escola i universitat- sembla ser el grup amb més dones solteres. També són les catedràtiques, junt a les titulars, les que parlen de la cura de persones grans. Les professores de Ciències de la Salut són les que més sovint han vingut a viure a Barcelona per motius de parella i les de Ciències Socials, les que més insisteixen en que els dos membres de la parella no poden fer carrera simultàniament, sinó que un ho ha de fer primer i l'altre després.

1.2.3.1 La maternitat

En aquest apartat s'engloben les respostes de les entrevistades respecte la influència de la maternitat en la seva carrera professional. El codi “VPF1” fa referència als comentaris de les 18 entrevistades que són mare, mentre que el codi “VPF2” recull els comentaris de les 9 entrevistades que no ho són.

Entre les professores que no són mare, algunes n'expliquen els motius. Bàsicament, expliquen haver prioritzat la professió per la qual cosa van tenir parella de grans, no es van plantejar la maternitat o quan ho van fer ja no era factible biològicament. Malgrat això, quan pensen en la seva vida, manifesten que els hagués agradat ser mare. En qualsevol cas, expliquen com el fet de no tenir fills o filles les ha permès una major dedicació a la professió –perquè, com veuen en les seves companyes, la maternitat condiona fortament la carrera investigadora.

Pel que fa al fet de no plantejar-se tenir fills o filles o plantejar-s'ho quan ja es té una edat avançada, les entrevistades ho expliquen així: *“creo que fue una decisión personal más que profesional. Yo paso toda esta época de estudiante, doctorado... que ni me lo planteo, en absoluto! Cuando te lo llegas a plantear... pues no es el momento”* [CCET_GiM_Tit]; *“en lo personal... soy todavía soltera, pero bien. Por ahora estoy contenta. O sea, no me quejo, como no he querido tener hijos hasta ahora, no puedo decir que no los haya tenido por mi carrera.... en mi caso la carrera no ha afectado a ese aspecto. He sido yo la que era muy independiente. Ahora soy un poco más de establecerse y tal, pero alomejor aun no, alomejor aun tengo que moverme más”* [CCET_TES_Tit] i *“cuando me planteo la maternidad no sé si por haber esperado tanto o por qué, pues los hijos no han venido. Quizá es un precio también que se paga. Indudablemente los problemas de infertilidad que hay actualmente están muy ligados al retraso de la edad del primer hijo”* [CCSA_CAA_Agr].

Respecte la priorització de la feina, les entrevistades expliquen: *“no tengo hijos. Me dediqué realmente al trabajo, no tuve una relación estable hasta que estuve en Estados Unidos, ahí empezó con lo cual aquello complicó mucho más mi vuelta. La verdad es*

que, haciendo un análisis, vivía mucho para la profesión” [CCET_GiM_Tit] i *“l’altre dia vaig contestar una enquesta sobre compaginament de la vida personal... té un nom... conciliació. Deien tens algú al teu càrrec, tens fills... i jo deia no. Però precisament no ho tinc per la meua carrera perquè he hagut d’estar tan dedicada que no m’ha donat temps a buscar parella, tenir fills, els pares no em volen molestar quan estan malalts... és a dir, que la meua carrera ha condicionat la meua situació actual”* [CCHH_HMC_Lec].

En altres ocasions, i possiblement lligat als dos punts anteriors, es tracta d’haver-se casat a una edat avançada: *“ens vam casar ben grans, no vam tenir fills”* [CCSA_CIR_Tit].

Tot i això, a les entrevistades els hagués agradat tenir-ne: *“tenir un fill sí que m’hauria agradat però no ho he sabut fer. Però bueno, ja tinc alumnes aquí!”* [CCSA_CAA_Cat] i *“però penso que totes les dones haurien de tenir un o dos fills... o adoptar-los”* [CCSA_CIR_Tit].

La contrapartida de no tenir fills o filles és una major dedicació a l’activitat professional, perquè com observen en les companyes que són mare, aquest factor condiona la carrera acadèmica i investigadora: *“tenir fills condiona molt. En mi no és excusa perquè no tinc nens. Potser et pots dedicar moltes més hores per escriure, per demanar projectes... si no tens cap problema familiar. Ho veig, no va amb mi, però altres noies que han tingut nens és com un pas enrera: els ha costat més tornar, tenen menys hores...”* [CCET_GiM_Lec], *“no vam tenir fills i això no hauria de ser així, però això és una de les coses que m’ha permès aquesta mobilitat, el poder viatjar, participar a congressos i reunions, visitar altres serveis d’anestèsia, altres laboratoris... (...) m’ha permès fer coses que amb una família estructurada costen més. Jo tinc companyes que han tingut un fill o dos i al marit l’han hagut d’entrenar molt... jo he aprofitat l’avantatge”* [CCSA_CIR_Tit], *“segurament facilita molt les coses no tenir fills...”* [CCSS_EDE_Cat] i *“no sóc casada, no tinc fills i des d’aquest punt de vista no tinc una pressió que em faci no dedicar-me... perquè s’han d’educar els fills o s’ha d’estar per la parella, etc. Aquesta pressió no la tinc. Per això ahir vaig sortir a dos quarts de deu del vespre i avui ja sóc aquí i això m’ho haig de fer mirar perquè no pot ser, independentment que tinguis fills o no, no pot ser”* [CCSS_EDE_Ceu].

Les professores que no són mare solen atribuir-ho a una decisió personal en tant que no s’havien plantejat la maternitat i quan ho van fer ja tenien una edat avançada (quan ja no era tan factible biològicament) o perquè van decidir prioritzar la seva vida professional per sobre de la personal o familiar. Tot i això, mirant-ho amb retrospectiva, les entrevistades afirmen que els hagués agradat ser mare. D’altra banda, quan es comparen amb les companyes que sí tenen família, expliquen que la seva dedicació a la carrera acadèmica i investigadora és major perquè disposen de més temps.

Quant a les entrevistades que sí tenen fills i/o filles, les al·lusions al tema de la maternitat són freqüents i extenses, convergint en tots els casos en assentir que la maternitat condiona la seva carrera professional i ho exemplifiquen de maneres molt diverses com es recull a continuació.

D’una banda, algunes professores diuen que tenir fills o filles ha retardat el moment d’obtenir l’estabilitat laboral: *“a los veintinueve años pensé que quería tener hijos y los*

tuve y sabía que eso me iba a influir en mi vida profesional, que quizá retrasaría la lectura de la tesis o me estabilizaría más tarde (...) al final pues he tardado más tiempo pero he podido llegar a uno de mis objetivos” [CCSA_CAA_Tit]; “hice mi doctorado, tardé porque (...) el tema de género de los niños... eso evidentemente te retrasa y claro, yo me doctoré más tarde que las personas que acababan de entrar al doctorado que además normalmente no han ido a la empresa... son mucho más jóvenes que yo... y lo obtienen mucho más antes que yo que tengo tres hijos y eso me ha llevado su tiempo” [CCSS_EDE_Lec] i “ha influido en la manera en que he tardado más tiempo en hacer las cosas. Tengo cuatro hijos. Tenía dos hijos cuando empecé a estudiar, tuve uno cuando hice segundo, y luego la cuarta cuando ya estaba trabajando. Mi marido, además, trabajaba doce horas diarias. Entoces sí, yo estaba en la facultad de nueve a cinco, cuando los hijos estaban en el colegio. No te puedes dedicar tantas horas...” [CCSS_EDE_Tit].

Tenir fills i filles condiciona el temps de dedicació a la feina: *“em sento... privilegiada és poc perquè els puc anar a buscar a l’escola... la majoria de dies els deixo al matí i els vaig a buscar a la tarda. Què més vull! Però això, per altre costat, vol dir menys hores, no poder estar aquí tranquil·la treballant...” [CCHH_FFR_Lec]; “también ahora al trabajar menos horas... antes era jornada indefinida; sabes cuando entras pero nunca sabes cuando te vas, y menos con un experimento. Ahora no, ahora a las tres ya no estoy aquí. Me da igual lo que esté haciendo. Porque tengo que ir a buscarle a la guardería. La productividad supongo que también baja y también se verá reflejado en el curriculum” [CCSA_CAA_JdC] o “la veritat és que quan tens un fill ja no pots dedicar tant temps a la feina. Això amb la P. ho hem parlat. Ella no té fills, aleshores es pot quedar fins les vuit del vespre. Jo molts dies haig de sortir per anar a buscar a les nenes a l’escola o portar-les al metge... pel matí a mi m’agradaria arribar a les vuit del matí, però haig de portar les nenes a l’escola, aleshores no puc arribar fins a quarts de deu... vulguis que no, et condiciona molt l’horari” [CCSA_CAA_Lec] perquè fer-se’n càrrec comporta molta feina: *“portar una carrera científica i una família darrera en que tu t’ocupes de tot... és difícil. Sí que tinc ajuda dels avis... però és la meva feina. Les meves filles és la meva feina. Està establert així. És la meva feina i això és una de les coses que... no m’ha impossibilitat arribar on sóc, però que m’ha donat moltíssima feina” [CCET_GiM_Agr] i “compartir la feina de mare i la universitat... a vegades és una mica complicat però mai incompatible” [CCHH_HMC_Tit].**

No sempre és fàcil compatibilitzar la feina de mare i la carrera acadèmica i investigadora, més difícil encara quan es té una altra feina. Les referències en aquest sentit són múltiples:

“anava molt de bòlid, la veritat és que m’he sentit molt mala mare en aquests tres últims anys” [CCET_GiM_Agr]

“aquella etapa va ser molt dura perquè els nens eren molt petits, un tenia un any i mig i l’altre dos i jo havia d’aprendre moltes coses. El dia consistia en: deixar els nens a la guarderia, anar corrents cap a la UAB... a més com que el Dr. G. no em podia oferir tampoc cap plaça de moment, doncs em va dir que em deixava preservar una mica la feina que tenia per si... Aleshores, durant uns anys feia recerca pel matí a la UAB, feia un entrepà al tren per dinar, anava a donar dues hores de classe a l’institut per la tarda, anava a buscar als nens i quan arribava a casa doncs la casa, els nens, el sopar... i caure rebentada al llit” [CCET_GiM_Cat]

“tinc criatures, tinc la feina a temps complert a l’institut i després la universitat. Així que vaig deixar el doctorat totalment penjat. Manca d’hores i de tot (...) és molt difícil perquè ho intentes fer tot i aleshores no arribes perquè no ets una superdona perquè les superdones no existeixen i... alternativa? No vaig trobar alternatives. Jo sabia que si deixava de fer el que jo volia fer, no seria una bona mare perquè em sentiria frustrada. I volia ser mare, també. Per tant... ara puc dir que me n’he ensortit bé. Segurament doncs les meves fills tindrien coses a dir que els hagués agradat que els fes més cas...” [CCSS_DLC_Agr]

“al ser una escola pública però privada i no sé què podia fer unes quantes hores i aleshores venia a fer classes aquí. Vaig estar uns anys combinant les dues coses i vaig acabar com bastant boja... de Cornellà aquí amb cangurs i tal” [CCSS_DLC_Tit] i

“me doctoro a final de dos mil dos y entonces... ahí ya había tenido dos, no había tenido todavía el tercero. Son unos años... entre la tesis y las clases que me piden tampoco puedo dedicar mucho tiempo extra a la investigación. Entonces, siempre he intentado seguir haciendo cosas... he intentado ir al menos a un congreso al año, intentando publicar alguna cosa... pero para mí eso no es una época de gran despegue profesional. Te diría que es una época un poco de stand by” [CCSS_EDE_Lec].

Això també depèn força de l’edat dels fills i les filles; que siguin bebès, infants o adolescents i/o adults.

Per exemple, quan són bebès, les mares es poden arribar a replantejar la carrera professional: *“ahora mi vida ha cambiado totalmente porque he sido mamá. Entonces claro, es que cambia muchísimo. De hecho hasta me planteé si dejaba el trabajo o no. Hasta tal punto. Claro, cuando llega el momento que lo tienes que dejar en la guardería porque yo no tengo ningún familiar aquí, ni él tampoco (...) que nos pueda echar una mano con el chiquitillo pues... claro, fue a la guardería... Alargué todo lo que pude la baja y bueno, pues... también porque él se ha ido adaptando bastante bien a la guardería sino, yo no sé si hubiese vuelto, la verdad. Fue superduro. No sé si lloraba más él o lloraba más yo. No te lo imaginas hasta que no te toca vivirlo, de verdad” [CCSA_CAA_JdC] o “jo vaig entrar aquí com ajudant. Tenia un problema: si volia demanar que em sortís la plaça de titular, havia d’estar un any fora. T’he comentat que ja tenia una filla (...) aleshores vaig decidir fer un any fora en períodes de dos o tres mesos. Me’n vaig anar a França l’any dos mil u i vaig deixar aquí la meva filla i la meva parella. La veritat és que és molt dur, duríssim. Al tornar m’ho vaig replantejar tot: si continuava, veia que no podia compaginar la meva vida familiar amb els requisits que havia de complir... Aleshores va sortir la LOU, van donar-li les voltes a les figures i els que érem ajudants aquí des d’un any concret, ens deixaven optar a una plaça... de moment jo estic continuant i espero aquest any establir-me del tot” [CCSA_CAA_Lec].*

En canvi, quan ja tenen més edat les preocupacions són unes altres:

“he estat mare fa... les meves nenes tenen un any i mig, per tant fa poc. És un canvi absolutament radical, un canvi de prioritacions. És un canvi en el que tothom s’ha d’adaptar, crec. Arriba un moment en què de cop i volta la teva feina, la teva exigència professional, etc. passa a un segon lloc perquè ara per mi el més important són les meves nenes i la resta que s’acomodi. Això és una

lògica que quan tu tens una trajectòria molt de tancar, que no hi ha horaris, que si has de viatjar els caps de setmana a Hong Kong hi vas, que si has de fer una estada on sigui... de cop i volta veus que tot això està bé, ho he fet molts anys... però ara no. Ara, durant un temps, no vull viatjar, no vull... congressos si puc... força impossible perquè no vull deixar soles a les nenes, l'horari s'ha d'acomodar a l'horari de la guarderia perquè no vull que les nenes estiguin sense veure'm tot el dia... Són canvis en les teves prioritats però no sempre són ben entesos. Això és el que hi ha i per molts anys la prioritat ha estat la feina i després la vida privada i en aquests moments la vida privada està per sobre de la feina. És un canvi que no és per sempre, és per uns anys que treballaré a mínims perquè vull estar amb les nenes, vull disfrutar-les molt" [CCSS_DLC_RyC]

"amb la C. que tenim els fills de les mateixes edats i tenim vides paral·leles perquè les dues vam fer de mestres i vam venir aquí... sempre ho hem anat comentant (...) l'època dels nens petits i la guarderia i que un va a la guarderia i l'altre va a l'escola i tal, que és molt atabalador" [CCSS_DLC_Tit] i afegeix "és bastant incompatible però ho fas lligar. Ho fas lligar, sempre amb una mica de mala consciència per no acabar de fer bé les coses. Per exemple, amb el cas dels nens és... aquesta nostra feina és absolutament incompatible amb la vida familiar perquè pots tenir classe des de dos quarts de nou fins les nou de la nit, per tant no hi ha manera de lligar cap horari de res. I després tens una reunió... realment és incompatible. Era una angoixa constant. Quan els nens eren petits funcionàvem amb cangurs i quan no hi ha cangur però saps que estan sols... aquí la mala consciència és fatal i els vas trucant per veure què fan..." [ídem] o "ahora estoy en una época buena, bueno buena..., mejor. Ahora no tengo bebitos. Ahora puedo respirar. Mi hija mayor tiene nueve, mi hija segunda tiene siete y mi hijo pequeño tiene cuatro, ya no es... mis niñas se cambian solas, se duchan solas, ponen el desayuno por la mañana, se hacen la cama... todo el mundo espavila (...) es una época buena porque son bastante autónomos. Las niñas son autónomas y el niño no pero tiene cuatro y al ser el pequeño espavila también. Me doy cuenta que tengo otra vez más tiempo. Es que los bebitos agobian un montón porque te preocupan tanto!... los ves y te preocupas mucho. Los dejas a alguien y estás todo el rato sufriendo por si habrá... mis hijas van al cole de nueve a cinco, comen en el colegio, de nueve a cinco estoy libre, ya sé que cuento con ese rato. Hasta las cinco y media lo tengo para mi (...) por las tardes tengo la limitación, por las tardes procuro estar en casa. Hay veces que tengo algo y mi madre me ayuda... intento no tener, pero si tengo algo, pues mi madre los recoge del colegio (...) sino cojo una canguro... me lo voy combinando. No es lo que era... me encuentro mejor, más libre, respecto cinco años. Los bebitos atan mucho" [CCSS_EDE_Lec].

I quan són adults, les professores tornen a recuperar més temps per dedicar a la feina: *"els meus fills ja eren grans, etc. per tant ja no et necessiten, ja no cal que estiguis pendent... i això ha fet que dediqui moltes més hores a la feina"* [CCSS_DLC_Tit].

D'altra banda, algunes professores expliquen que els seus fills i filles les han condicionat a l'hora de prendre certes decisions professionals: *"al final de la tesi ja em vaig quedar embarassada, al cap de tres anys vaig tenir la segona nena... clar, no podia ni me'n volia anar (...) l'haver tingut fills sí que m'ha condicionat (...) per exemple, pel fet de marxar fora. Però la feina que he pogut desenvolupar aquí, la feina*

que he pogut desenvolupar a Ciències del mar no he tingut cap problema” [CCET_GiM_Agr], una altra professora també explica que tenir un fill significa no voler ni poder sortir a fer una estada de recerca a l’estranger i afegeix “sé que me limita mucho por mi situación personal” [CCSA_CAA_JdC]. Altres comentaris en el mateix sentit: “durant aquests anys hi ha circumstàncies de la vida personal que normalment en aquest país no apareixen en el currículum... jo veig que en els currículums estrangers la gent posa dos fills de tals edats perquè clar, és una cosa que... és important, compta. Pots fer més o menys amb determinades circumstàncies personals” [CCSS_DLC_Ceu]; “hi havia un moment, per exemple, que jo volia tornar a Estats Units però no podia perquè tinc un fill, sóc divorciada, i no puc marxar-me perquè el meu fill no sabrà la vida del seu pare. Això és una decisió personal que òbviament va influir molt en la meva trajectòria professional” [CCSS_DLC_Lec]; “ara és diferent. Ara et dic que si faig un canvi, ho faré per la meua vida personal. Ara que tinc una nena tot és diferent (...) L’any passat va ser una mica en blanc. Vaig treballar fins al final de l’embaràs perquè aquest treball t’ho permet fer, però després també aquest treball em va permetre no reincorporar-me en quatre mesos... haig de ser sincera... la meua nena tenia quatre mesos i jo no vaig començar amb un horari de vuit a vuit. Poc a poc, al meu ritme. Què ha passat? Doncs que papers s’han retrassat, revisions s’han retrassat i ja estic, des de setembre, intentant que això no m’afecti” [CCSS_EDE_JdC].

En contraposició al que s’ha dit fins ara, hi ha professores que manifesten que no volen que les seves filles i els seus fills determinin la seva vida professional: “no vull que les meves filles em determinin la meua vida... (...) vull cuidar-les i estar per elles, però elles es faran grans i aleshores jo què? Tracto de compaginar-ho el millor que puc perquè penso que haig de tenir un futur professional. Les porto a cole, tinc la sort que no es posen mai malaltes, o quasi mai, i alguns dies van els avis però la resta de dies vaig jo. També fan activitats extraescolars que em permeten allargar una mica més la meua jornada. Però no vull pensar tinc fills i deixo de treballar o tinc fills i no faré això, no! Perquè després m’arrepentiré i què serà de mi? Vull estar satisfeta amb el que faig. Perquè és important per mi. Si no, em sento malament” [CCET_GiM_Agr] i “jo tenia molt clar que jo no volia renunciar a la feina, però es passa no molt còmode” [CCSS_DLC_Tit] o que va ser la dedicació a la feina el que va determinar només tenir una filla: “t’obliga a prendre certes opcions. Jo només he tingut una filla. No sé si hagués volgut tenir més fills o no hagués volgut tenir-ne més però estava clar que amb el nivell de dedicació que jo he tingut a la meua feina, jo no podia tenir més fills, això és evident. A no ser que hi hagi algú que els pugui atendre contínuament, però jo crec que aquesta és la funció dels pares” [CCHH_HMC_Ceu].

Per a algunes entrevistades comptar amb el suport de les companyes i els companys de departament ha estat un factor molt positiu: “aquí al contrari, tothom m’ha substituït quan havia d’anar a fer una eco... totes són mares i saben de què va la cosa” [CCSS_DLC_RyC], tot i que aquest suport no sempre es troba: “jo crec que no puc dir que m’han dificultat res. El que sí és veritat que a vegades no hi ha tota la comprensió que una necessita. Perquè és veritat que és un món on no hi ha moltes dones que tinguin nens, que es puguin dedicar tot el dia... a vegades em sento una mica poc entesa, poc compresa. A vegades agrairies una mica més de comprensió i respecte per la tria que has fet (...) per exemple, si estàs en un grup de recerca i et proposen una reunió que no sigui a les nou. Jo no dic que si a tot el grup li va bé a dos quarts de nou, entenc que per una persona no es canviï... però intentar que alguna vegada doncs... perquè en realitat no passa res, no se’m diu res... (...) la sensació d’haver de manifestar

sempre que no pots seguir el ritme de segons qui. Això m'empipa. Ells no tenen fills o tenen algú altre que se'n fa càrrec... o tipus quan estan malalts... en fi! (...) o les típiques feines d'un dia per l'altre. Quan ho fas? Doncs quan dormen ells perquè no tens altra manera" [CCHH_FFR_Lec].

Per a d'altres el més important és comptar amb el suport de la família i la parella: *"l'haver tingut fills sí que m'ha condicionat. Però com he tingut molta ajuda per part de la meua família, tampoc ha estat tan negatiu"* [CCET_GiM_Agr] o *"és més càstig que el marit se'n desentengui de la cura dels nens. Això sí perjudica i a la llarga la teua producció veus que... Avui escoltava Catalunya Ràdio i hi havia un tertulià que deia que hem d'aconseguir que els homes dediquin més hores d'atenció a la cura i l'educació dels fills. Hi ha molts homes que marxen al matí i tornen a les nou del vespre. Tot això recau en les dones"* [CCHH_HMC_JdC].

En menor mesura les professores parlen de quan van ser mares o del fet de ser àvies: *"va arribar un moment que vaig tenir la meua filla, mira, va néixer quan estava redactant la tesi doctoral"* [CCHH_HMC_Ceu] i *"no vaig acabar la carrera fins al seixanta-sis. El mateix any que va néixer el meu fill! Només he tingut aquest fill (...) també m'ha agradat molt ser mare, que consti. A més ara tinc un nét de set anys. Ahir a la tarda estava treballant a casa i em va trucar el meu fill: mare pots anar a buscar el nen a l'escola? I vaig córrer a buscar el nen... aquestes coses les faig amb un gran gust"* [CCHH_HMC_Tit].

Dos temes que mereixen especial atenció fan referència al tractament de la maternitat en els contractes i el dilema respecte quan es considera més adient ser mare –la decisió ha de dependre de la carrera professional?

Les al·lusions a les condicions contractuals quan parlen de la maternitat són força comuns entre les entrevistades i totes semblen coincidir en què no és un tema suficientment valorat perquè té una incidència directa en la carrera professional i en canvi no rep la consideració pertinent:

"no pone nada, absolutamente nada respecto la maternidad. Nada. Solamente te dicen que tienes derecho a la baja pero no especifica nada más. Entonces yo no sé si todo lo demás lo pone a punto la Autónoma, si me rijo como el personal o de la Autónoma o si me tienen que decir en el Ministerio si puedo o no puedo... no lo sé. Justo hoy he escrito. Así estoy. ¿qué va a pasar? Pues no sé. Todavía me queda un año y medio..." –a posteriori la investigadora va enviar un e-mail per informar que podia gaudir d'una reducció de jornada laboral fins que el nen tingués un any sense repercussions en el sou- [CCSA_CAA_JdC] i *"si quieres tener una familia si sólo tienes un contrato de tres años... pues claro, luego... siendo madre, encima, cómo vas a encontrar otro contrato... y luego como te vas dos años al extranjero"* [ídem]

"crec que aquest tema no se'l valora prou, i quan ens donen plaços per les coses, quatre anys de no sé què, dos anys de no sé quantos... no tenen en compte que la persona que té un fill es passa, més o menys quatre mesos, desconnectada d'aquest ambient. I si penses que el nen de quatre mesos és una criatura indefensa que necessita molt de tu, tranquil·lament pots passar un o dos anys... i després a l'hora de baremar-te no es té en compte (...) vaig demanar un tram de recerca, doncs és de tal període a tal període, no compta

que tu hagi tingut un any de baixa perquè has estat amb una criatura, que no has pogut dedicar-li tant de temps a la feina” [CCSA_CAA_Lec] però anteriorment havia tingut una beca “la beca que jo tenia sí que ho posava: si tenies un fill els quatre mesos no els pagaven però després te’ls enganxaven al final de la beca. Anava de gener a gener i et donaven quatre mesos més” [ídem] “és un tema reconegut per l’associació de Ramón y Cajal, ells també han tingut fills... era un tema del col·lectiu... i s’ha portat a taula a diferents llocs: DURSI, Rectorat... (...) el tema és a nivell contractual. El Ramon y Cajal no contempla cap mena d’allargament del contracte ni de baixa. Això té repercussions en el moment de les avaluacions, com jo, que vaig estar de baixa molts mesos; primer perquè vaig tenir un embaràs de bessons i a més a més univitalins, de risc, amb repòs... i es va allargar molt temps. Entre això i la baixa per maternitat de quatre mesos... Vaig estar molt de temps de baixa i això no va tenir cap repercussió ni en l’allargament de contracte ni tampoc va ser considerat a l’hora d’avaluar-me. Clar... és un moment que no pots produir res... però a veure, no has fet res aquest any... has estat de baixa! I a més quan no s’entén. És una de les coses que necessita una política d’igualtat de la dona perquè normalment és la dona qui demana aquest tipus de baixa. Això quan tens un contracte Ramon y Cajal. D’això en parlem molt les Ramones y Cajals ja que la majoria teníem entre trenta i quaranta anys... quan tornes tens aquesta edat. En això paguen les conseqüències les dones. M’agradaria saber quantes dones Ramon y Cajal han obtingut l’avaluació i3, molt complicada, que no considera cap d’aquestes coses... en aquest sentit és una... de vegades sembla com una excusa, però a la vegada és una qüestió real. No és el mateix si tens un període de recerca de quatre o cinc anys tenir totes les hores o haver tingut fills i que no s’allargui el contracte. T’avaluen amb les mateixes, diem-ne, condicions” [CCSS_DLC_RyC] i “el contracte finalitza el mateix dia que finalitzava abans de ser mare. Són quatre mesos que has perdut si has agafat la baixa. L’única conseqüència que té és que al cap d’un any i mig has de fer un informe de com va la cosa i bé, me l’han retardat quatre mesos perquè durant aquests quatre mesos no he treballat. És l’única cosa. No té sentit! S’hauria d’extendre quatre mesos més” [CCSS_EDE_JdC].

Fins i tot una professora comenta que el fet d’haver tingut la seva segona filla va fer que no li renovessin el contracte: “aquell període va coincidir amb la meua segona maternitat. Està clar que aquí, vaja gairebé hi pujaria de peus, que no em van renovar perquè havia tingut una criatura” [CCHH_HMC_JdC].

Finalment, algunes entrevistades obren un debat: quin és el millor moment per ser mare? Cal posposar la maternitat fins a tenir una plaça fixa? Al respecte les opinions són diverses: “tal i com està, i estava el panorama de la docència universitària, vaig entendre, potser erròniament, però va ser el meu criteri, que fins que jo no tingués una posició relativament estable, si més no, no podia ni plantejar-me la qüestió de tenir un fill. En el meu cas va ser així. Vaig guanyar una plaça al dos mil dos i al dos mil quatre vaig tenir el meu fill. Vull dir que en el meu cas va ser una tria per la universitat, sabent que em perdia moltes coses però que tot no ho podia portar. No per qüestió de capacitat, sinó perquè, efectivament, encara continua havent-hi... bé, de manera més o menys subliminar, formes de, no sé si de penalització per tenir un fill... però d’alguna manera sí” [CCHH_FFR_Tit]; “crec que el món està canviant també. És cert que poc a

poc més dones ens trobem treballant a la universitat. Dones que són més grans que jo, imagino que deurien trobar més dificultats, més profundes encara. Estic convençuda que van haver de renunciar a la maternitat... jo no m'ho he replantejat tot això. Després he vist que tot això perjudicava, però no he pensat que hagués de deixar de ser mare perquè això perjudicés a la meva feina. He intentat fer-ho tot. Bé o malament, però fer-ho tot. Ho he intentat. És molt dur. És un dilema molt fort aquest... la carrera o la maternitat. És increïble que t'hagis de replantejar això. Ho trobo un escàndol” [CCHH_HMC_JdC]; “sé que hay mujeres que se esperan a terminar la tesis para tener hijos o se esperan a estabilizarse para tener hijos... yo no, no es mi caso” [CCSA_CAA_Tit] i “estoy muy satisfecha con mis hijos. Fue una decisión racional. Tener hijos y no esperar a no sé qué, estar consolidada y tenerlos... era una elección libre” [CCSS_EDE_Lec].

Les professores que són mare coincideixen en afirmar que la maternitat influeix en la seva carrera professional. Aquesta influència és deguda, sobretot, a que els fills i filles, especialment en l'etapa de bebès i infants, requereixen d'una gran atenció i dedicació i això resta temps a la professió, pot retardar l'estabilització laboral, etc. D'altra banda, sembla que ser mare condiciona les decisions que es prenen, per exemple, quan es tracta de fer estades de recerca a l'estranger, la qual cosa també incideix directament en la carrera professional. Consideren que la incidència de la maternitat en la carrera professional és tal, que fins i tot en certes ocasions decideixen posposar la maternitat fins que hagin obtingut una posició estable dins la carrera acadèmica i investigadora, essent pocs els casos en que les entrevistades afirmen que no volen que els seus fills i les seves filles determinin la seva carrera.

En qualsevol cas, sembla important comptar amb el suport de la parella, la família i els companys i companyes de departament quan es tenen fills i filles.

Les entrevistades també coincideixen a l'afirmar que la maternitat no rep la consideració que es mereix en el que respecta a les condicions contractuals o d'avaluació de l'activitat professional.

Partint de l'àrea de coneixement, departament o categoria professional es poden establir algunes diferències en les respostes de les professores entrevistades. Pel que fa a les entrevistades que són mare:

- (a) les professores titulars i lectores afirmen que la maternitat endarrereix el moment de consolidació de la plaça, de l'estabilitat
- (b) les professores agregades, titulars i catedràtiques manifesten que no volen que els seus fills i filles determinin la seva professió
- (c) al departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials es valora molt favorablement el suport rebut per part de les companyes del departament
- (d) es queixen de la poca consideració que la maternitat té en els contractes les professores Juan de la Cierva, Ramon y Cajal i lectores, especialment les Juan de la Cierva i les lectores de l'àrea de Ciències de la Salut han arribat a replantejar-se la seva carrera investigadora quan han tingut bebès
- (e) el debat sobre quan és el millor moment per tenir fills(es) sembla comú a totes les professores, a excepció del departament de Ciències Experimentals i Tecnològiques, on ningú ha plantejat aquest tema i

- (f) les professores agregades, catedràtiques i titulars, són les que més sovint es queixen de la dificultat de combinar la família, la carrera acadèmica i una feina externa a la universitat.

Quant a les professores que no són mare, sol tractar-se de professores catedràtiques – d’escola i d’universitat-, titulars o agregades. Només hi ha dos professors lectors que no tenen fills ni filles, però es tracta de professors joves, per tant, amb temps per ser-ho. Totes coincideixen en afirmar que aquest fet els ha permès poder-se dedicar amb major intensitat a la feina. Són professors que pertanyen a les àrees de Ciències Experimentals i Tecnològiques, Ciències de la Salut o Ciències Humanes. Quan es tracta de Ciències Socials, són professors que han obtingut la posició de catedràtica.

1.2.3.2 Suport familiar

En 13 entrevistes es fa menció al suport per part de la família (codi “SFA”), bàsicament, per part de la mare i el pare. Aquest suport pot prendre diferents formes: suport moral per tirar endavant en certs moments, econòmic o exercint d’avis.

Pel que fa al suport de caire moral de la família, les entrevistades ho expliquen de la següent manera: *“la meva família directa perquè clar, tot això va començar quan jo estava a casa meva i és difícil explicar a casa teva que estaràs un any sense cobrar, jo crec que no ho han entès mai... però no m’han dit res mai, no s’hi han ficat...”* [CCET_GiM_Lec]; *“he sentido, por parte de mi madre, una motivación positiva a estudiar. Las mujeres de la generación anterior, de mujeres de amas de casa con apenas estudios como mi madre han estado muy sensibilizadas con esto. Mi madre siempre me ha incentivado a estudiar, a trabajar, a priorizar mi desarrollo profesional... y mi padre igual. Siempre me han dicho que tenía que trabajar y ganar mi dinero, ser autónoma”* [CCSA_CAA_Agr]; *“por ejemplo, cuando estaba pensando si seguía o no seguía con el trabajo, etc. mi madre me decía: ¡pero qué estás haciendo! Si has estudiado mucho, has trabajado mucho, cómo vas a dejar ahora todo por la borda, ¡no!”* [CCSA_CAA_JdC] i *“el meu pare sempre deia una cosa, amb això de que és mestre, deia que s’ha d’estudiar i s’ha de treballar, però els suspensos i les males notícies són pels estudiants i la gent que treballa. Si tu no treballes i no estudies, segur que no aprovaràs, però si has treballat i suspens no has de preocupar-te. Quan era petita mai l’escoltava, però de gran penso que té raó. Quan estava feta pols pensava no puc, no puc més, doncs recordava aquesta frase. Perquè sí, els suspensos són pels estudiants, no t’has de deixar caure, has de continuar”* [CCSS_EDE_JdC].

Mentre que d’altres assenyalen el suport de caire econòmic: *“també vaig poder fer el doctorat per l’ajuda familiar. Mai s’han negat a ajudar-me, al contrari, em deien tu estudia, tot i així intentava treballar. Gràcies a ells, que em van finançar el doctorat, vaig poder acabar-lo”* [CCHH_HMC_Lec]; *“el meu pare em va dir que si em quedava a estudiar el doctorat, si tens plaça de professor ajudant o no (que en vaig tenir però no ho sabia), jo et seguiré mantenint”* [CCSA_CAA_Cat] i *“es verdad lo que he dicho antes, que el tener un respaldo por parte de mi pareja o por cuestiones familiares, porque mi familia económicamente sabía que me podía respaldar si tenía algún problema –no he tenido que recurrir, pero solamente saber...- hace que quizá te lances y otras personas no lo hagan”* [CCSA_CAA_Tit].

Finalment, quant al rol d'avi i àvia, les entrevistades comenten: “*sort dels avis! Els ha tocat... ells deien que ho feien de gust*” [CCET_GiM_Agr]; “*amb tot el recolzament dels pares*” [CCHH_FFR_Lec]; “*la família ha ajudat en els moments difícils, quan la canalla és petita*” [CCHH_HMC_Ceu] i “*por las tardes procuro estar en casa. Hay veces que tengo algo y mi madre me ayuda... intento no tener, pero si tengo algo, pues mi madre los recoge del colegio y espera hasta que llego yo. Sino, cojo una canguro... me lo voy combinando*” [CCSS_EDE_Lec].

En canvi, però, algunes entrevistades comenten que no han pogut gaudir d'aquesta ajuda per diversos motius: “*yo no tengo ningún familiar aquí ni él tampoco porque él es de Madrid, que nos pueda echar una mano con el chiquitillo pues... claro, fue a la guardería*” [CCSA_CAA_JdC]; “*suport de la família no he pogut tenir... els meus sogres viuen a Múrcia, la meva mare a Saragossa i altres a Balears*” [CCSS_DLC_Agr] i “*jo no tenia àvies ni històries perquè la meva mare treballava i estudiava i tot això... ha estat complicat i cansat*” [CCSS_DLC_Tit]. Es podrien fer extensius aquests comentaris a totes les professores que, sigui pel motiu que sigui, com es veurà al següent apartat, han vingut a Barcelona des de diferents punts de la geografia espanyola o internacional i també en tots aquells casos en que els avis i les àvies estan actius en el mercat laboral.

Diverses entrevistades valoren positivament el suport rebut per part del pare i la mare. Aquesta ajuda pot ser de caire moral, econòmic i/o exercint el rol d'avi i àvia. En aquest darrer sentit, algunes de les entrevistades manifesten que donat que la família no resideix a prop o treballen, no han pogut comptar amb aquest suport.

Tenint en consideració l'àrea de coneixement, el departament i la categoria professional de les professores, es pot dir que les professores que treballen en les àrees de coneixement de Ciències Experimentals i Tecnològiques o Ciències de la Salut són les que més importància atorguen al suport moral i econòmic per part de les seves famílies, mentre que les professores de Ciències Socials i Ciències Humanes són les que citen amb major freqüència l'ajuda per part dels seus pares com a cuidadors dels seus fills i filles. Segons categoria professional, són les professores Juan de la Cierva i lectores les que més sovint citen el suport moral i el rol d'avis i àvies.

1.2.3.3 Mobilitat personal, familiar o professional?

Tot i que la majoria de professores entrevistades són catalanes, en 9 casos trobem professores que provenen d'altres comunitats autònomes, d'Europa o d'Amèrica. Els motius per a anar a Barcelona (codi “VE”) es poden classificar en dos blocs: les professores que arriben a Barcelona i la UAB per motius professionals o les que ho fan per motius personals.

Les que arriben per motius personals ho expliquen de diverses maneres, gairebé sempre lligades a raons sentimentals. Una professora de Galícia que treballa a un centre europeu es proposa un canvi professional junt a la seva parella: “*como él era de Barcelona, miremos a ver qué había por Barcelona y apareció la Autónoma, que no conocíamos a nadie. Entonces optamos a las plazas que había y ya está*” [CCET_TES_Tit]; una professora de Saragossa, que havia cursat allà la totalitat dels seus estudis, marxa a fer una estada postdoctorat a la Gran Bretanya i al tornar es planteja Barcelona perquè la seva parella, que havien estudiat junts, havia aconseguit una feina a la ciutat: “*el*

postdoc fueron dos años en la Universidad de Newcastle. Durante el último año intento venir a Barcelona por motivos personales” [CCSA_CAA_Agr]; una altra professora del País Basc va anar a estudiar el doctorat a Madrid i allà va conèixer la seva parella qui va obtenir una feina a Barcelona al finalitzar la tesi per la qual cosa “*si no se hubiese venido R. a Barcelona quizá yo no hubiera venido aquí y quizá hubiera investigado en otro tema. Eso es cierto. Además él ha decidido primero y yo he ido detrás. Pero también ha sido una decisión conjunta*” [CCSA_CAA_JdC]; una professora que havia cursat la titulació a València i havia començat a estudiar el doctorat a França amb una beca, va renunciar a la beca “*cuando vine a Barcelona sí que pudo influir la perspectiva a corto plazo, porque ves una salida profesional, pero yo en aquel momento pues tenía novio –que ahora es mi marido–, que vivía aquí en Barcelona y fue una oportunidad de empezar y venir a Barcelona*” [CCSA_CAA_Tit]; una professora d’Estats Units diu “*he perseguit a la meva parella per venir aquí*” [CCSS_DLC_Lec] i una professora sueca afirma haver vingut “*por cuestiones personales*” [CCSS_EDE_Tit].

Les que venen per qüestions professionals ho expliquen de la següent manera: una professora de Saragossa que treballava a Andalusia diu “*estava allà de provisional i em van donar la definitiva. El concurs de trasllats en aquell moment era de tota Espanya i em van donar Sant Feliu de Llobregat, com em podien haver donat qualsevol altre. Jo vaig caure a Sant Feliu i he arribat aquí per aquesta via*” [CCSS_DLC_Agr]; una professora argentina va “*venir per motius professionals de motivació meva*” [CCSS_DLC_RyC] i finalment una professora d’Alacant va fer el doctorat a Madrid, una estada postdoctoral a Itàlia i des d’allà va obtenir una feina a la UAB de manera que “*quan vam venir a Barcelona sí que vam intentar que ell trobés alguna cosa i així*” [CCSS_EDE_JdC] –de fet viuen a Girona perquè ell té la feina allà.

En altres ocasions es tracta de professors catalanes, mallorquines, etc. que han seguit els seus estudis a Barcelona, han fet un doctorat, una estada de recerca postdoctoral més o menys llarga a un país europeu o d’Estats Units i després han retornat.

Sembla que l’índex de mobilitat nacional i internacional de les investigadores que treballen a la UAB és força baix i en el cas de donar-se està més vinculat a qüestions relacionades amb la vida privada que no pas a la mobilitat professional. D’altra banda, hi ha professores catalanes que van a cursar la seva etapa doctoral o postdoctoral a altres països europeus o Estats Units, tot i que són minoria.

No s’observen diferències significatives entre les entrevistes segons àrea de coneixement, departament o categoria professional. Es podria dir que majoritàriament les professores del departament de Ciència Animal i dels Aliments es mouen per qüestions més personals i les professores de l’àrea de Ciències Socials, més professionals.

1.2.4 Recomanació de seguir la carrera investigadora

En 25 entrevistes apareix el codi “REC” que obeeix a la pregunta sobre la recomanació de seguir la carrera acadèmica i investigadora als seus fills, filles o altres familiars propers.

Les respostes en aquest sentit prenen tres direccions: algunes diuen que sí, d’altres manifesten certs dubtes i només en un cas van contestar no rotundament.

Quan les entrevistades diuen que sí, afegeixen certs comentaris, per exemple, si ho té molt clar, és el que realment vol i té vocació: “*si sap segur el que vol fer i té clar el que hi ha, aleshores que faci el que vulgui*” [CCET_GiM_Lec]; “*si és el que li agrada sí, malgrat les dificultats. Si ells volguessin clar*” [CCHH_FFR_Lec]; “*ah, jo sí! Per poc que ell volgués, jo sí. El que passa és que clar, el meu fill ja veu que és una feina que demana molta dedicació, aleshores no sé si voldrà...*” [CCHH_FFR_Tit]; “*jo l’únic que recomano és que la gent faci allò que li agrada fer i tingui possibilitats de fer. La feina d’investigador pot ser apassionant. En el moment en què et submergeixes en un tema pot arribar a ser... jo m’he arribat a... encara que m’agrada més la docència, m’he arribat a apassionar en el moment que he trobat un fil conductor. Per ser investigador, i per fer qualsevol altra feina ben feta, s’ha de tenir vocació. Jo no crec que sigui una feina inferior o superior a cap altra, simplement s’ha de tenir vocació*” [CCHH_HMC_Tit]; “*a veces lo digo en broma pero... mira, cuando le cojo a él en brazos y le digo de mayor tú serás lo que quieras y no sé que... pero le digo ¡no seas investigador! Se lo digo también de broma, él que sea lo que quiera pero la verdad es que tienes que estar preparado, por lo menos hoy en día, a tener mucha inestabilidad durante mucho tiempo. Y todo lo que eso supone (...) Yo sí lo recomiendo porque personalmente es muy enriquecedor, poca gente tiene la posibilidad de casi decidir en qué te gusta trabajar (...) Bueno, que sea lo que quiera pero que se lo piense*” [CCSA_CAA_JdC] o “*si els agradés sí. Ara, tampoc crec que sigui la panacea de vida. Perquè has de treballar molt per rebre molt poc*” [CCSS_DLC_Ceu].

En altres casos les entrevistades enumeren un seguit de trets de personalitat que creuen que les persones investigadores han de posseir per poder dedicar-se a aquesta feina: “*sí, sí, sí, sí. Sobre todo si hay esa inquietud de búsqueda de la verdad y un punto de creatividad. Si hay esa inquietud, sí, en cualquier ámbito*” [CCET_GiM_Tit]; “*sí, sí, sí. Si no tienen mi forma de ser y quieren hacerlo, se darán cuenta por ellos mismos que no pueden pero si lo quieres tienes tú que... yo no estoy de acuerdo con recomendar. La mayoría de gente si quiere puede. A unos les cuesta más que a otros. ¡Cuesta mucho! Pero si tu personalidad te ayuda, o incluso si no tienes la personalidad pero tienes la esposa, pues es más fácil*” [CCET_TES_Tit]; “*si els agrada sí. Si no els agrada, no. Això per descomptat. La veritat és que tinc una filla que és curiós però a vegades la veus a la peixera i amb una llibreta anotant què fan els peixos o anotant com es comporten els ratolins dins la gàbia... coses així. Jo la veig que té inquietud. En canvi l’altra és una atabalada i no li aconsellaria perquè no li veig... Jo crec que has de tenir unes aptituds i unes actituds*” [CCSA_CAA_Lec]; “*jo no els veig... els veig més d’acció que no pas especulatiu però de tota manera... jo també era més d’acció i he arribat a la recerca per l’altra banda*” [CCSS_DLC_Tit] i “*sí, si els agrada l’estímul intel·lectual, descobrir coses noves... això ja té la seva pròpia recompensa. Això és una cosa que jo he viscut a casa. El meu entorn familiar s’ha dedicat a aquests temes en diferents àmbits i es nota, que la gent està contenta amb el que fa i això és molt important des del meu punt de vista*” [CCSS_EDE_Ceu].

O afegeixen certes condicions que s’haurien de donar per afavorir la carrera investigadora: “*estic convençuda que quan siguin grans serem europeus també en el món de la recerca. Si és així, voldrà dir que sí hi ha carrera investigadora. Si hi ha carrera investigadora i a ells els hi agrada, estan capacitats i estan disposats a sacrificar-se per aconseguir aquest objectiu, no els diré que no. Però ha de canviar bastant el panorama. Hem de ser europeus. Crec que ens hi anem encaminant però no*

és el moment encara. I més en el camp de les humanitats, que estem a les antípodes” [CCHH_HMC_JdC]; “sí, jo sí. D’Història no... jo dic als meus nebots que estudiïn, que aprofitin el moment d’estudiar i que la recerca està bé, però si no en fan... jo no sóc una historiadora massa defensora de la Història... segurament ara escolliria una altra cosa perquè hi ha tantes coses que m’agraden!” [CCHH_HMC_Lec] i “si la fan en exclusivitat sí. Si ho han de combinar amb altres coses no. És massa... massa... ara, si tenen una beca o una manera de fer, es poden dedicar... no patir... doncs sí perquè jo m’ho he passat bé, he patit, però he disfrutat molt” [CCSS_DLC_Agr].

En un cas una professora diu que el seu fill ja l’està fent: *“sí, en realitat l’està fent. En una altra àrea diferent, però l’està fent. Sí, sí” [CCHH_HMC_Ceu] o que ho van considerar o la van iniciar però definitivament van abandonar per motius econòmics: “sí, sí. Tenia uno que es informático y empezó a hacer el doctorado. Luego vio que ganaría más en la empresa privada y lo dejó. Luego tengo otro que es físico que sí que le hubiese gustado pero no... como necesitan vivir no quieren estar tantos años sin cobrar” [CCSS_EDE_Tit].*

Algunes entrevistades consideren que la investigació és una bona sortida professional amb molts elements satisfactoris: *“me gusta mucho la investigación y creo que es muy reconfortante, muy enriquecedor. Pienso que es una de las mejores salidas profesionales que se pueden tener” [CCSA_CAA_Tit]; “sí, sí, jo clar! Hem de ser molt conscients, la gent que treballa al món social... és un luxe! Guanyem bé, treballem relativament poc... clar, compara-ho amb treballar a una fàbrica... el món acadèmic, universitari, és un luxe, un privilegi” [CCSS_DLC_RyC] i “jo crec que sí, crec que és una feina que dona moltíssimes satisfaccions” [CCSS_DLC_Tit].*

Finalment una professora explica com motiva vers la recerca a tots els seus estudiants: *“ah, jo sí! No tant sols ho recomanaria, sinó que a tota la gent que tinc al voltant li dic “tu no estudiaries això i jo t’ajudo?”” [CCSA_CIR_Tit].*

En cas de manifestar dubte, afegeixen que sí ho farien sempre i quan veiessin que és el que realment els agrada: *“el que jo dic a les meves filles és que facin el que elles vulguin però que els agradi de debò i que ho facin bé. Com a mínim que ho facis el millor possible (...) Si la feina la fas bé, normalment, qui és responsable i fa bé la feina acaba ensortint-se’n. Costa, costa molt, però jo els parlo de la meua experiència” [CCET_GiM_Agr]; “no sé... depèn de si li agrada. És un treball molt satisfactori. D’acord que el sistema de reconeixement de la recerca és molt sacrificat i molt dur, però d’altra banda és molt satisfactori” [CCSS_EDE_JdC]; “no lo sé. Creo que no. Es muy largo. Solamente se lo recomendaría si viese que les encanta. Si me viniesen cualquiera de mis hijos y me dijese a mi me encanta la universidad, pues los animaría. Pero creo que te tiene que encantar. Tiene que tener una dosis muy importante de entusiasmo, sino...” [CCSS_EDE_Lec] o perquè compten amb determinades condicions, com pot ser la pertinença a un grup de recerca sòlid: *“això depèn. Perquè jo tinc amics que són un equip i em fan enveja perquè van tots a una i és maco, és el que a mi m’agradaria tenir, un equip i fer una costellada i anar d’excursió i treballar junts tots a una. Ho trobo molt maco. A mi m’hagués agradat això. Una cosa és que no ho hagi assolit, però no m’importaria. I la investigació d’anar buscant... a mi també m’agrada. Ara estic dirigint una tesi i quan veus una persona interessada i anem fent i anem fent... perfecte. Ara, quan veus aquesta competitivitat, mal educat, gent que no**

diuen bon dia ni bona nit, si això són persones, jo plego. No m'interessa" [CCSA_CAA_Cat].

Una professora argumenta que seria molt sincera a l'hora de donar-los informació per tal que prenguessin la seva decisió: *"jo recomanar allò de dir vine aquí que això és fantàstic, no sé si ho faria (...) El que passa és que si algú, un nebot... té interès i pregunta, aleshores és qüestió de dir tota la veritat. En aquest sentit, jo penso que som bastant privilegiats: fem el que ens agrada, gestionem el nostre temps com ens agrada bastant sovint, tenim certa flexibilitat (...), l'entorn... estem a un entorn agradable en el sentit que tractem amb persones i l'intercanvi, parles amb els estudiants, ells t'aporten, tu aportes... i amb els companys de grup també. Que hi ha problemes de relació, que no sé què... com a tot arreu! Però jo continuo pensant que som bastant privilegiats. Pot ser dura, sí, però... no et pensis que no és dur qui va a treballar nou hores a una empresa o qualsevol lloc"* [CCSS_EDE_Cat].

La professora que no recomana la carrera investigadora ho justifica de la següent manera: *"no. Perquè és un món molt sacrificat, molt sacrificat i poc remunerat. A part de la pressió que hi ha per publicar, per estar en el que és puntero. És un món molt competitiu, a vegades és un àmbit de pocs amics, de poca cooperació, col·laboració... i veig això crec que fa que la gent faci coses que en un altre àmbit no farien: robar idees o posar el nom..."* [CCSS_DLC_Lec].

Les professores recomanen seguir la carrera investigadora, especialment si veuen interès i vocació per part de la persona a qui aconsellen i sobretot si aquesta compta amb certes característiques de personalitat com, per exemple, inquietud o estímul intel·lectual. Consideren que és una sortida professional molt bona, que reporta satisfacció, arribant a considerar-se privilegiades de treballar en l'àmbit acadèmic. Tot i això, no deixen de fer certes crítiques com la gran dedicació que exigeix, l'escassa retribució econòmica, la pressió i la competitivitat a què es veuen sotmeses, etc. –arguments que també fan que en un cas no s'aconselli seguir la carrera investigadora.

No s'observen diferències entre els comentaris de les entrevistades segons l'àrea de coneixement, departament o categoria professional, recomanant i sent crítiques amb el sistema tant unes com altres. Les professores de Ciències Socials i Ciències Humanes són les que posarien més condicions per tal de recomanar-la i la professora que no ho recomana és lectora.

1.2.5 Expectatives professionals

En 24 ocasions les entrevistades narren les seves expectatives quant a futur professional. Tot i que les respostes són diverses, sembla haver-hi alguns temes recurrents com pot ser l'obtenció d'una acreditació o d'un lloc professional estable; continuar amb la feina que fan o esforçar-se per fer-la encara millor; no sempre mostren interès en competir per obtenir una plaça de catedràtica; dedicar més temps a la recerca o preparar una jubilació que està propera; mostrar incertesa davant el futur o acceptar un càrrec en cas que li ofereixin. En una única ocasió apareixen temes com: jugar un nou rol; adaptar-se al context espanyol; promocionar fora del departament; no tenir la possibilitat de crear un grup de recerca; formar a joves investigadors; fer vacances; obtenir sexennis o esperar que acabi el càrrec de gestió que ocupa per tornar-se a integrar al departament.

Pel que fa a l'obtenció d'una acreditació o arribar a guanyar una oposició per ocupar una categoria professional estable, les entrevistades ho expliquen de la següent manera:

“ara mateix el que m'interessa és obtenir l'acreditació i mirar el departament. Sembla que de moment la política de la UAB és intentar estabilitzar els lectors. No ho sé... encara tampoc conec cap lector que hagi anat fora però tampoc conec gaires lectors que hagin arribat al final de la plaça, just ara comencen... Conec un cas d'una que se li va acabar i no se li va consolidar però han trobat una altra tipologia de contracte postdoctoral. Si no... doncs he pensat que hi ha varies possibilitats: demanar una Ramon y Cajal, dedicar-se només a docència –que seria una mica frustrant- però anar a la secundària ja que tots els anys de docència aquí són punts, tinc el CAP... Hi ha varies possibilitats però l'ideal seria continuar com agregat que és pel que estic lluitant” [CCET_GiM_Lec]

“durant aquest temps espero poder acreditar-me per agregat. A veure, a veure. Ja veurem. No ho sé. No sé els criteris que s'apliquen i es fa el que es pot” [CCHH_FFR_Lec]

“ara que sóc lectora les perspectives són més bones. Tinc un compromís per part de l'Autònoma per ser agregat quan ja ets lector. Això és la teoria. Ara toca esperar l'acreditació d'agregat i el meu director diu que sí, que a veure si puc ser agregada en un parell d'anys o així sense cremar l'etapa de lectora. Sempre pot canviar... però això hi és” [CCHH_HMC_Lec]

“abans de nadal em va arribar la carta que deia que estava acreditada com agregat. Aquest any demanaré que em surti la plaça” [CCSA_CAA_Lec]

“a veure el concurs de lector, espero que tot vagi bé. Tinc l'acreditació d'agregat, bé, l'equivalent a agregat a nivell nacional. Presentaré els papers per tenir l'acreditació d'equivalent de professor titular i bé, m'agradaria arribar a ser agregada però les coses estan molt difícils (...) La veritat m'agradaria ser agregada, obtenir una estabilitat. Aquest és el premi. En altres treballs és un ascens, un reconeixement públic... aquí és l'estabilitat” [CCSS_EDE_JdC] i

“tengo muchas expectativas de futuro. Me quiero quedar en la universidad, eso seguro, segurísimo. Soy una enamorada de la universidad. Expectativas... me encantaría acreditarme como agregada, ya no tanto por el contrato o no contrato, que también, por supuesto, sino por lo que te decía, que me apetece que se vea que mi investigación está bien... Me apetece a nivel personal. También me apetece por la Autónoma. La Autónoma apostó por mi, desde el primer momento me dio... dentro de que los sueldos en la universidad son bajos a mi siempre me ofrecieron la mejor opción. Yo cuando vine, vine de visitante. El sueldo de visitante está bien. Se portaron bien en ese sentido porque me podían haber ofrecido otros cargos... yo vine de visitante, me dieron un despacho precioso... entonces a mi me apetece devolverle a la Autónoma” [CCSS_EDE_Lec].

D'altra banda, expliquen que realment el que volen és continuar amb la recerca que fan perquè els reporta gran satisfacció i se'n senten orgulloses: *“la meva passió pel que faig continua. Aquí o fora d'aquí continuaré aprenent, perquè la lectura i Internet estan disponibles per tothom”* [CCET_GiM_Cat]; *“expectativas de futuro... trabajar constantemente”* [CCET_GiM_Tit] o *“perspectives de futur? Poder continuar la feina que estic fent que crec que és molta i que està ajudant, o ha ajudat, a posar aquestes temàtiques en el mapa”* [CCHH_HMC_Ceu] així com dedicar-se amb més

esforç: *“la meva expectativa és fer la feina el millor possible. Gaudir al màxim del meu treball. Fer el que sempre he fet i que m’agrada. Tirar endavant”* [CCHH_HMC_JdC] i *“continuar donde estoy, lo que estoy haciendo, implicándome cada vez más y asumiendo mayores responsabilidades. Coordinar nuevos proyectos... lo que se podría esperar de la carrera en la universidad (...) Mi objetivo es dar lo máximo de mi en cada momento. Dar hasta donde yo puedo dar”* [CCSA_CAA_Agr].

La no manifestació d’interès per competir amb la finalitat d’obtenir una plaça de catedràtica queda reflexada en els següents fragments:

“la cuestión de promoción profesional a nivel de catedrático lo tengo bastante claro, conozco mi grupo y las plazas que hay. A eso optaré cuando vea que es mi momento. Yo lo tengo claro. Hay gente que lleva aquí más tiempo, que quizá tengan más méritos, que lo ha intentado y no lo ha conseguido... entonces no reniego a ello, optaré cuando vea que es el momento, pero ahora no lo es, en las circunstancias en las que estoy. No porque no tenga los méritos, que los tengo... pero va unido a otras cosas, a políticas internas o lo que sea. Eso lo tengo claro. No me lanzaré... y tampoco es una cosa que sea imprescindible, que te permita trabajar mejor. Haces lo mismo, es una satisfacción más, un poco más de remuneración” [CCET_GiM_Tit]

“pues en ello estoy, creo que profesionalmente he llegado... ponerme otra vez en la carrera a catedrático... pues no. La gente como yo, pues si ya tiene el puesto de titular se tiene que meter en la carrera de catedrático pero yo no lo sé. Estoy en ello” [CCET_TES_Tit]

“el departament va per un camí de consolidació de Filologia i jo vaig per un altre que he vist que hi ha molts altres professors i professores que l’han seguit i després els ha penalitzat a l’hora d’obtenir una càtedra. Però bé, si no arribo a obtenir una càtedra, hauré fet el que hauré volgut, en el sentit que hauré dedicat el meu temps a estudiar el que a mi m’ha interessat” [CCHH_FFR_Tit]

o

“podría pensarse que la recompensa es llegar a catedrático por ejemplo... pero no sería eso, sería más bien una recompensa moral de reconocimiento de los compañeros. Soy más feliz, me siento más satisfecha o me sentiría más satisfecha no tanto por alcanzar puestos de responsabilidad, llámese catedrático u otros cargos, como por sentir que lo que hago es necesario y es valorado por mi comunidad de trabajo. No voy a pisar a nadie, no me voy a poner a pelear y enemistar y a crear un ambiente desagradable en el trabajo por un puesto de mayor relevancia. Eso lo tengo claro. Para mi el ambiente de cordialidad y cooperación es lo principal. Es lo que más felicidad me da y con lo que mejor funciono” [CCSA_CAA_Agr].

En tercer lloc apareixen temes com dedicar-se més a la recerca o preparar-se per a una propera jubilació.

Respecte la major dedicació a la recerca, les entrevistades diuen: *“ara vull seguir investigant i compartint el que jo sé, la meva experiència i el que he anat fent al llarg de la meva vida professional, per exemple, dirigint tesis doctorals. Porto ara cinc becaris, no en vull agafar més. Vull que avancem una mica en el coneixement jo ara veig la meva obligació en compartir el que jo he après. Jo haig de seguir estudiant. La meva tasca ara és seguir amb la meva recerca i ensenyar als altres, però no només*

ensenyar de fer classes sinó la part de recerca, a nivell clínic i bàsic [CCSA_CIR_Tit]; *“ara mateix acabo aquest any de ser coordinadora de tercer cicle i em vull dedicar una mica més a la recerca i després... continuar amb la recerca que fem. Una mica per aquí, vull fer les dues coses, combinar recerca i formació del professorat d’una manera molt integrada”* [CCSS_DLC_Agr] o *“tinc l’expectativa de viure una mica millor que aquests últims anys. Això claríssim. Després d’aquest any sabàtic, que no és que no treballi, però tinc un ritme humà i puc fer un dinar i un sopar i puc parlar... després de sopar quedar-te parlant... L’expectativa és continuar fent recerca amb la sensació de contra corrent i tot, però intentar continuar fent recerca”* [CCSS_DLC_Tit].

Quant a la jubilació, algunes entrevistades expliquen: *“jubilar-me, vull jubilar-me. Ja faré coses fora. Em queden dos anys”* [CCSA_CAA_Cat]; *“aviat plegaré perquè ja sóc gran. El que passa és que... com tenim aquesta possibilitat de l’Autònoma d’emeritatge, doncs mira... Ara estic treballant en un projecte del Sisè Programa Marc de la Unió Europea que dura fins el dos mil deu o dotze... i treballaré en això; tinc una responsabilitat dins aquest projecte. I no sé, continuar fent coses, la recerca col·laborativa que tenim...”* [CCSS_DLC_Ceu] i *“el año que viene me pienso jubilar. Nos han hecho un plan de jubilación muy favorable”* [CCSS_EDE_Tit].

Amb menor freqüència les entrevistades manifesten dubtes quant al seu futur professional: *“estoy en ello”* [CCET_TES_Tit] o *“em trobes en un moment molt delicat. Què passa? No sé si saps que l’organització de la docència, dels graus, implica més o menys la desaparició del centre”* [CCSS_EDE_Ceu] o expliquen com assumirien un càrrec de gestió en cas que els hi oferissin: *“si m’ho demanen perquè consideren que ho puc fer, doncs... alguna cosa intentarem fer. Crec que és bo que les persones i les organitzacions, en un moment donat, fem aquests esforços pels altres. No ho descarto. Si m’ho demanen, creuen que puc ser útil i que realment ja és hora que em toca, doncs ho faré amb tota la il·lusió”* [CCHH_HMC_JdC] o *“asumiré una carga de responsabilidad si siento que soy útil con ella y con vocación de servicio. Pero si no lo siento así, realmente no me pelearé por hacerlo. Eso está ligado con lo que decíamos antes: si no se espera de ti lo mismo que para ellos, probablemente no lleguemos a los mismos sitios”* [CCSA_CAA_Agr].

En només un cas les entrevistades han explicat que les seves expectatives professionals consisteixen en:

Jugar un nou rol a l’haver obtingut una plaça de categoria superior	<i>“es presenta el repte que tu no has de fer les coses sinó que les has de pensar i les has de fer fer. A mi això m’està costant moltíssim. Bé, clar, hi porto molt poc perquè he començat aquest setembre com aquell qui diu. Quan va començar setembre vaig pensar “i ara què?” M’he passat quinze anys de la meua vida dependent dels altres i ara tot dependrà de mi”</i> [CCET_GiM_Agr]
Un procés d’adaptació al context espanyol	<i>“después de haber estado en Estados Unidos haciendo sólo investigación, tienes que hacer un proceso de adaptación al ritmo de aquí. Eso cuesta, cuesta un poco. Aunque existen diferencias, como se trata de una opción que has optado por ella, asumes que las cosas no son igual aquí, que las cosas son diferentes. Hay un proceso de adaptación y ya está”</i> [CCET_GiM_Tit]
Disposar d’opcions de promoció fora del departament	<i>“en aquest moment moltes (...) massa. Se m’obren tantes portes que a vegades no sé cap on anar. És un moment de promoció molt interessant i absolutament extradepartamental”</i> [CCHH_FFR_Tit]

Limitacions departamentals	<i>“mis expectativas están algo limitadas por no tener un equipo de investigación que se dedique a aquello a lo cual yo estoy dando docencia... entonces me tengo que integrar en otros equipos. Formo parte de un equipo de recerca de la Generalitat y eso está bien, pero a mi me gustaría más tener un grupo propio, formar parte de un equipo que se dedicara a mi área” [CCSA_CAA_Tit]</i>
Formació del personal novell	<i>“penso que la manera com jo puc contribuir a tirar endavant és portar la gent jove al meu món, fora d'això tan limitat. Porto un anestesista amb mi a un congrés i li presento a altres anestesistes d'altres països i podem intercanviar idees...” [CCSA_CIR_Tit]</i>
Fer vacances	<i>“ara mateix vull fer vacances. Les primeres vacances de nadal que tinc en molt de temps. Aquest estiu van ser les primeres vacances de veritat que he tingut. Des de que estava preparant la tesi han estat les primeres vacances d'estiu sense portar-me l'ordinador” [CCSS_DLC_Agr]</i>
Obtenció de sexennis	<i>“m'ho he plantejat i vull intentar el tema dels sexennis. No vull pensar en l'acreditació perquè ja no haig de presentar-me a res. Si vull poder... els sexennis és molt important perquè hi ha moltes portes que se't tanquen i sí m'he plantejat continuar fent coses. Fer això que sempre he trobat horrorós i pensar que durant aquests anys haig de fer un article per aquí i per allà no... ara he pensat que potser que ho faci. No vull renunciar-hi. Sé que no és fàcil però som aquí i no podem despenjar-nos d'això” [CCSS_DLC_Tit]</i>
Acabar un mandat en un càrrec de gestió i la reincorporació al departament	<i>“ara acabaré això... estem... just fa dos anys, estem a meitat del mandat i després reintegrar-me al departament. Tornar a la docència i la recerca amb el corresponent sabàtic pel mig, que això és molt convenient per situar-me. Tinc molt clar que haig de tornar allà i precisament si continuo fent una mica de docència, que és poca, precisament és per això, per no perdre el fil” [CCSS_EDE_Cat]</i>

Taula n. 40. Expectatives de futur professional que apareixen amb menor freqüència.

Les expectatives professionals de la majoria de les investigadores fan referència a la preocupació per obtenir una acreditació o una plaça estable; continuar amb la feina que fan, amb una major dedicació a la recerca però sense mostrar interès en arribar a ser catedràtiques.

En altres casos les entrevistades fan menció a una propera jubilació; manifesten dubtes i incerteses davant la seva situació professional o fan comentaris respecte l'assumpció de càrrecs de govern si els hi ofereixen.

La resta d'expectatives (desenvolupar un nou rol, adaptar-se al context espanyol, promocions extradepartamentals, limitacions departamentals, formar al personal investigador novell, fer vacances, obtenir sexennis o reincorporar-se al departament al final d'un mandat en un òrgan de govern) estan relacionades amb la situació particular de cadascuna de les professores i no són compartides pel col·lectiu més ampli.

Les expectatives professionals es veuen condicionades, en bona mesura, per la categoria professional de les entrevistades, i no tant per l'àrea de coneixement o el departament. Per exemple, es pot afirmar que:

- (a) les professores lectores són les que mostren més preocupació vers l'acreditació i l'obtenció d'una plaça estable, preocupació compartida també per les professores Juan de la Cierva
- (b) les professores titulars o agregades manifesten no tenir interès en entrar en la competició vers l'obtenció de la càtedra
- (c) pensen en continuar la seva feina investigadora les catedràtiques (d'universitat

o escola universitària) i les titulars, mentre que són aquestes darreres i les agregades les que pensen en fer cada vegada millor la seva feina i en augmentar la seva dedicació a la recerca

- (d) les professores que parlen de jubilació són catedràtiques –d’escola universitària i d’universitat- o titulars i
- (e) les professores titulars i les agregades són les que acostumen a trobar-se en situacions excepcionals que determinen les seves expectatives professionals (les que es deriven de fer poc temps que s’ha obtingut la plaça d’agregada; haver-se d’adaptar al context espanyol després de força anys de treballar com a investigadora als Estats Units; tenir oportunitats de promoció professional fora del departament; no poder establir un grup de recerca dins el departament; voler-se dedicar a la formació del personal docent i investigador novell; pensar en sexennis o en fer vacances un cop assolida la consolidació; etc).

1.3 Quines barreres, dificultats... troben les acadèmiques al llarg de la seva carrera investigadora per motius de gènere?

Per a donar resposta a aquest objectiu es van incloure tres temes en el guió de l’entrevista que feien referència a la:

- (a) Influència del fet de ser dona a la pròpia carrera investigadora
- (b) Influència de la família en la carrera investigadora i
- (c) Percepció de diferències entre la seva carrera investigadora i/o la de les seves companyes (de titulació, de doctorat, de departament...) versus la carrera investigadora dels seus companys.

A l’hora d’analitzar les dades, les respostes obtingudes han estat classificades segons tres codis:

- (a) GEN: engloba aquelles respostes en què les entrevistades expliquen com el fet de ser dona influeix –o no ho fa- la seva carrera investigadora. Són experiències narrades en primera persona
- (b) DON: a diferència de l’anterior, s’utilitza aquest codi per recollir les respostes que fan al·lusió a les dones com a col·lectiu, per exemple, quan expliquen si hi ha moltes investigadores o poques al departament o l’àrea; els estereotips associats al gènere; el paper de les dones a la societat i la universitat; l’opinió respecte les polítiques d’acció positiva o els plans d’igualtat d’oportunitats, etc. i
- (c) COM: sota aquest codi s’inclou allò que les entrevistades expliquen quan comparen la seva trajectòria professional i/o la de les seves companyes amb la dels seus companys.

1.3.1 Experiències en primera persona

El codi “GEN” apareix en 23 de les 27 entrevistes realitzades agrupant un conjunt de respostes força ampli que inclou aspectes com: evidències que constaten que el fet de ser dona ha influït a la seva carrera o no hi ha influït pas; aspectes relacionats amb el

desenvolupament de càrrecs de gestió; la responsabilitat vers la família i la llar; haver rebut un tracte diferent pel fet de ser dona i, finalment, algunes investigadores comenten que ser dona també té certes avantatges.

Respecte el tema de la influència de ser dona en la seva carrera investigadora, 17 professores responen a aquest ítem. D'elles, 5 diuen que pel fet de ser dona la seva carrera s'ha vist condicionada i 12 diuen que no, però a continuació, 6 d'elles afegeixen algun matís que puntualitza la seva resposta.

Les professores que manifesten haver patit discriminació per motius de gènere ho expliquen de la següent manera: *“ara ve el que em deies, el moment de “paron” que sembla que hi ha entre que acabo la carrera i em torno a reincorporar a fer el doctorat. La cosa anava molt prometedora i es va estroncar durant uns anys. El motiu va ser de gènere, claríssimament. Quan vaig entrar, vaig demanar que en acabar la carrera volia fer el doctorat, però quan va arribar el moment el director s’havia assabentat que em casava en aquell any. Aleshores em va dir que una cosa no era compatible amb l’altra. Així de clar. Em va enfonsar. Va ser un disgust molt gran perquè jo crec que no m’ho mereixia i perquè el seu argument no podia ser més discriminatori”* [CCET_GiM_Cat].

Una altra investigadora afirmava: *“Lo de mujer. Conmigo tienes un caso... Vamos. Lo de ser mujer pero en España. Porqué yo en la Agencia Espacial no vi nada en absoluto que me disgustara por ser mujer (...) Muy mal. En eso muy mal”* [CCET_TES_Tit]. En altres casos comenten *“(...) en l’àmbit acadèmic (...) notes que es dirigeixen a l’home. Això m’ho he trobat a partir dels vint-i-tants. Fins aleshores no m’havia trobat o no era conscient de que passava això al món, preferència d’actituds conscient o inconscient... no sóc una militant, em sembla que no tinc una... no sóc una dona que nota coses que no són... simplement he anat notant coses en aquesta etapa d’universitat”* [CCHH_HMC_Lec] o *“el fet de ser dona va fer que no pogués fer ciències i segurament no haver fet ciències va condicionar des del començament. Un cop començat per aquesta via, segurament també va influir les expectatives que hi ha per les dones segurament... és una elucubració, però jo vaig decidir que em volia dedicar a l’educació”* [CCSS_DLC_Agr]. Finalment, un cas molt clar de discriminació per raons de gènere és el que narra la següent professora –es recull el text sencer per la seva significativitat, malgrat la seva llargada:

“Aquí a Barcelona (...) a la universitat vaig tenir un disgust molt gran, molt gran.

Sent Profesor als Estats Units em vaig presentar a una plaça aquí a l’Autònoma de catedràtic d’Anestesiologia, dins el departament de Cirurgia. Érem dues candidates, una del Clínic i jo que no tenia cap padrí, ja que havia treballat a Amèrica i no coneixia a ningú... anava amb el lliri a la mà. Això sí, tenia un currículum excel·lent, amb moltes publicacions i tots els exàmens fets als Estats Units, i recomanacions excel·lents... L’altra persona que es presentava no tenia publicacions científiques i el seu currículum era molt simple. En canvi, anava amb tots els enxufes possibles: era filla i esposa de catedràtic de Cirurgia, tenia recomanació fins i tot del bisbe... i tres dels components del tribunal eren catedràtics de Cirurgia coneguts del seu pare. Finalment, li van donar la càtedra a aquella altra persona. Quan ho penso encara passo vergonya tant per mi com per la universitat.

Com la plaça de catedràtic estava vinculada a la meua plaça de Cap de servei de l'Hospital, si a mi no em donaven la càtedra, aquella altra persona es quedava de Cap de servei i jo em quedava al carrer.

En principi, no passava res. Jo tornava a la meua plaça d'Amèrica, allà guanyava més i tenia el meu marit... però jo em vaig disgustar moltíssim. Em va semblar que era una injustícia i em sentia humiliada. No sabia que a Espanya existia aquest tipus de corrupció i més si era una dona... (...) jo no em pensava que aquí les dones fossin diferents als homes perquè a Amèrica els valors són uns altres. Allà si publiques està bé, si fas les coses ben fetes bé i si no, al carrer... aquí no. M'ha costat molt entendre les diferències" [CCSA_CIR_Tit], "(...) m'he sentit disminuïda" [ídem].

Malgrat aquests testimonis, 12 professors manifesten que ser dona no ha influït en la seva carrera professional, de les quals la meitat afegeixen alguna puntualització en sentit contrari.

D'entre les que diuen que no, apareixen comentaris com: "no he tingut cap mena de discriminació per ser dona" [CCET_GiM_Agr]; "no tengo la percepció de que eso haya influido en mi carrera (...) a nivel general yo no he visto que haya habido ninguna diferencia por el hecho de que yo sea mujer" [CCET_GiM_Tit]; "no he tingut la impressió que pel fet de ser dona m'hagin avaluat diferent. Els criteris són els que eren. La producció científica és la que és, per això no. Els trams de recerca els pots agrupar una mica com tu vulguis... no veig que sigui un càstig això" [CCHH_HMC_JdC]; "jo diria que no... poques vegades he pensat "mira, això passa perquè sóc dona"" [CCSS_DLC_Ceu]; "jo en principi no m'he sentit ni rebutjada pel fet de ser dona ni menystinguda" [CCSS_EDE_Cat] o "creo que el hecho de ser mujer no me ha impedido hacer nada. No he notado que me han valorado peor o no me hayan tenido en cuenta por el hecho de ser mujer. Nunca me he sentido discriminada en el trabajo" [CCSS_EDE_Lec].

Entre les que afegeixen un comentari un cop diuen que no, cal assenyalar-ne els següents:

"en realitat no passa res, no se'm diu res, però intentar és que jo no puc... la sensació d'haver de manifestar sempre que no pots seguir el ritme de segons qui. Això m'empipa. Ells no tenen fills, o tenen algú altre que se'n fa càrrec... o tipus quan estan malalts... en fi! Però no em sento malament ni ningú em diu que sóc una dona... ho intento compaginar i tampoc trobo... però a vegades empipa una mica. O les típiques feines d'un dia per l'altre. Quan ho fas? Doncs quan dormen ells perquè no tens altra manera" [CCHH_FFR_Lec]

"ser dona no m'ha impedit mai fer res... ara, he hagut de fer un esforç que molts homes no han hagut de fer. Amb això no sé si és suficient clar, perquè clar, jo no he deixat d'estudiar per ser dona mai... ho he fet tot però havent de demostrar sempre que era bona en el que estava fent perquè se'm considerés" [CCHH_HMC_Ceu]

"en general no me he sentido limitada por el hecho de ser mujer... claramente hasta el postdoc ningún problema. Quizá empiezas a notar el famoso "techo de cristal" que llaman cuando empiezas a mirar ya hacia responsabilidades mayores. Quizá ahí puede haber cierto ligero sentimiento de que te puede

limitar en algún momento... pero vamos, yo no he vivido mi sexo como algo que me haya frenado” [CCSA_CAA_Agr]

“creo que no. A ver, si no se hubiese venido R. a Barcelona, quizá yo no hubiera venido aquí y quizá hubiera investigado en otro tema. Eso es cierto. Además él ha decidido primero y yo he ido detrás. Pero también ha sido una decisión conjunta (...) Ahora, por lo menos hasta ahora no” [CSA_CAA_JdC]

“jo no percebo que m’hagi beneficiat ni perjudicat el fet de ser dona. Amb el meu caràcter i la meua manera de fer fos home, segurament estaria al mateix lloc. Bé, no, perdona. Potser no... perquè enlloc de marxar tres mesos, potser en aquell moment me n’hagués anat un any... Tot s’ha de dir! Hagués deixat aquí la meua parella amb els fills o me’ls hagués endut” [CCSA_CAA_Lec] – anteriorment la mateixa professora havia comentat *“fa un any em vaig presentar a una habilitació (...) el tribunal era d’homes i sí que vaig notar, que potser són imaginacions meves, però que el fet de ser dona va jugar en contra meua”* [ídem] i, finalment,

“jo no tinc la sensació d’haver estat discriminada pel fet de ser dona. La meua queixa és haver hagut de combinar tantes feines alhora. El que passa és que un cop dit això, una de les tres feines que combinava, em pertocava per ser dona. En aquest sentit sí” [CCSS_DLC_Agr].

Es podria afirmar que ser dona és una variable que condiciona la carrera investigadora de les acadèmiques, doncs la majoria de les entrevistades així ho posen de manifest aportant evidències relacionades amb la seva pròpia persona, ja sigui de manera conscient (afirmant-ho a l’hora de contestar la pregunta) o sigui de manera més subtil un cop reflexionen després d’haver dit que ser dona no ha influït en la seva carrera (per exemple quan usen formes com: no tenir la sensació; haver-ho pensat poques vegades; haver de demostrar la pròpia vàlua; haver de compatibilitzar diverses feines –una de les quals, la família, pertoca per ser dona; no haver marxat un any a l’estranger perquè era mare; haver-se dedicat a un tema de recerca i no a un altre perquè va seguir la seva parella, etc).

En referència als càrrecs de gestió, les entrevistades parlen d’allò que han tingut en compte quan han desenvolupat algun càrrec, per exemple: *“quan jo he sigut directora de departament i he convocat una reunió, a part de portar-la molt preparada, per ser més operativa, he intentat acabar en horari compatible amb l’horari familiar. Penso que el temps és or per nosaltres”* [CCET_GiM_Cat] o *“he tingut molts exemples femenins en la vida professional, però també masculins, d’aquesta nova masculinitat. Els exemples femenins negatius han estat pocs, tot i que m’han amargat, en èpoques. Moltes vegades he pensat en això, quan he tingut un cert poder: ei, vigila, no facis de mare-totpoderosa, no tallis ales, no vulguis que la gent sigui com tu, que vegin les coses com tu...”* [CCSS_DLC_Ceu].

Pel que fa a la manera de fer, a l’estil de gestió, les entrevistades afirmen: *“es cierto lo que dices, yo tengo otra forma de trabajar, de exponer las ideas y de todo. Entonces... es que es distinta, no quiere decir que sea peor, pero ellos todavía están en la suya”* [CCET_TES_Tit]; una altra professora parlava del seu treball en els següents termes: *“podría pensarse que la recompensa es llegar a catedrático por ejemplo... pero no sería eso, sería más bien una recompensa moral de reconocimiento de los compañeros. Soy más feliz, me siento más satisfecha o me sentiría más satisfecha no tanto por alcanzar puestos de responsabilidad, llámese catedrático u otros cargos, como por sentir que lo*

que hago es necesario y es valorado por mi comunidad de trabajo. No voy a pisar a nadie, no me voy a pelear y enemistar y a crear un ambiente desagradable en el trabajo por un puesto de mayor relevancia. Eso lo tengo claro. Para mi el ambiente de cordialidad y cooperación es lo principal. Es lo que más felicidad me da y con lo que mejor funciona (...) asumiré una carga de responsabilidad si siento que soy útil con ella y con vocación de servicio. Pero si no lo siento así, realmente no me pelearé por hacerlo” [CCSA_CAA_Agr].

A l'igual que aquesta investigadora, una altra afirmava que assumiria un càrrec de gestió en cas que li demanessin: *“si m’ho demanen, creuen que puc ser útil i que realment ja és hora que em toca, doncs ho faré amb tota la il·lusió” [CCHH_HMC_JdC].*

Aquests testimonis contrasten amb l'experiència d'una professora quan explica el comportament d'un company en el laboratori: *“Vull fer un incís. Quan t'explico això del bon ambient al laboratori, que també sé que no... no sé si han estat casualitats de la vida però el que em va dificultar més l'existència era un home. Passa que era una persona que en aquells moments volia promocionar-se i va voler passar per davant de tothom. No li va sortir bé, ja no està a la universitat. Jo estava acabant la tesi i ell tenia un concurs de titular a uns mesos vista i volia publicar més, acaparar el laboratori... fins al punt que hi havia baralles” [CCSA_CAA_Lec].* En el mateix sentit, una professora comenta: *“També he vist que els homes, segons quins homes, s'empassen malament que tu tinguis un càrrec que creuen que mereixen ells. En aquestes xarxes europees, si jo he tingut un càrrec, alguns homes s'han posat “gallets”. I m'he preguntat “què li passa a aquell?” i rumiant i veient com es comporta veus que ell pensava que es mereixia el càrrec i no tu. Un clàssic!” [CCSS_DLC_Ceu].*

Reprenent el tema de la manera de fer de les dones, una altra professora afirma que quan assumeix el lideratge d'un equip de recerca intenta fer *“una cosa més cooperativa, amb més flexibilitat horària... Intento fer de coordinadora enlloc de manar. Cadascú explica el que ha fet, és cosa teva... això crea una mica de confusió... Et dic que estic aprenent. Que intento crear un equip amb la idea més cooperativa de la recerca, on tothom té un lloc dins el projecte i cal coordinar l'equip. Sóc investigadora, com els altres, i a més tinc el rol de coordinadora de l'equip. Ho intento” [CCSS_DLC_RyC].*

Sembla que les dones tenen un estil de gestió i lideratge diferent del que veuen en els seus companys. Mentre que aquests serien més competitius i lluitarien per accedir a certs càrrecs i categories professionals, elles proposen un estil més cooperatiu, exercint de coordinadores, preocupant-se per establir un bon ambient de treball, gestionant molt bé el temps com a recurs escàs, sense mostrar ambició i acceptant els càrrecs de gestió en cas que se'ls hi demani com a reconeixement de la seva capacitat per fer-ho.

Un altre dels temes que mereix especial menció per part de les investigadores és el referent a la llar i la família. Entre d'altres coses, les professores diuen que la dona encara és qui té més responsabilitat en aquest àmbit. Ho exemplifiquen les següents cites:

“comences a fer tota una sèrie de coses a casa, de tasques, i al final sembla que són la teva obligació. Et toquen a tu. Ho trobes com normal que et toquin a tu perquè sempre les has fet tu... Igual que ell penja els quadres de casa. Li toca a

ell perquè... és així i jo ja ni vull aprendre'n! I tot una sèrie de coses a casa; coses que típicament s'han assignat a les dones: netejar, anar a la compra, el dia a dia de les filles, portar-les a escola, els metges... tot, totes les activitats que fan són cosa meva. I a més venir aquí, anar a Ciències del Mar el dia que toca i trens i metros..." [CCET_GiM_Agr]

Com s'ha comentat en una referència anterior, una professora es queixava d'haver de combinar moltes feines a l'hora (treballar a un institut, a la universitat i fer-se càrrec de la llar i la família), una de les quals, la llar i la família, li pertocava pel fet de ser dona [CCSS_DLC_Agr]. En el mateix sentit, altres investigadores afirmen:

"en el meu cas la persona que tenia al cap tot l'organigrama era jo: les activitats i a quina hora plega un i altre i el cangur i enllaçar i l'hora del metge i anar a jugar no sé què... l'organigrama al cap el tenia jo" [CCSS_DLC_Tit] i "lo que sí creo es que por mucho que hablen de igualdad, etc. eso no es así y la que lleva el peso de la casa es la mujer. En mi caso desde luego, y en todos los casos que conozco. Yo no digo que los hombres no ayuden pero nada que ver... lo que yo veo en mi generación todavía esto no ha mejorado. La que tiene en la cabeza, la que está agobiada con los niños, a la que llaman desde el cole porque el niño está malo es la mujer. Ellos se van a trabajar, ayuda prestan, pero no tienen la cabeza. En su esquema mental no está, y en el mío sí. La que sabe si faltan plátanos y lo apunta y por la tarde va a comprarlos soy yo. Mi marido... ni idea. Si le digo si puede pasar por yogures pasa, y lo hace encantado. Pero no está en su mente. Evidentemente quizá es difícil que esté en la mente de los dos (...) pero bueno, es un peso que me toca a mí. Hay que llevarlo y aprender a compatibilizarlo con el resto" [CCSS_EDE_Lec].

En referència a la maternitat, una professora deia: *"el fet de ser dona ha condicionat, per exemple, la idea que jo no pogués plantejar-me el fet d'un fill fins una certa edat. Si hagués estat el pare enlloc de la mare, probablement l'hagués tingut molt més fàcilment. Sempre hi hagués hagut una mare per preocupar-se'n" [CCHH_FFR_Tit]* mentre que una altra professora argumentava que s'havia divorciat però no havia tornat al seu país d'origen perquè tenia un fill: *"jo he perseguit a la meua parella per venir aquí i jo he dit que sí vinc. De fet ell va rebutjar totalment la idea de tornar a Estats Units amb mi, per tant, que consti que era estem divorciats [tot i això, aquesta professora continua vivint a Barcelona, ho justifica dient:] (...) perquè hi ha un fill i vaig prendre aquesta decisió. Potser hi influeix el fet de ser dona, no sé. Potser són coses que faria una dona i no un home... no puc generalitzar en aquest sentit. Només explicar el que he fet jo" [CCSS_DLC_Lec].*

L'atenció a la família i la llar moltes vegades està associat a un sentiment de sobrecàrrega de treball que consideren que els homes no han de fer: *"portem una sobrecàrrega important respecte els homes. No hi ha cap trava directament relacionada amb ser dona però sí que crec que ho tenim més pelut" [CCHH_FFR_Lec].*

Es pot concloure, davant la unanimitat de les respostes de les entrevistades, que la responsabilitat sobre la llar i la família recau en les dones i això repercuteix en la seva carrera professional.

En altres ocasions, les professores expliquen que pel fet de ser dones reben un tracte diferent per part dels seus companys. Ho exemplifiquen cites com les que segueixen:

“lo de mujer. Conmigo tienes un caso... Vamos. Lo de ser mujer pero en España. Porque yo en la Agencia Espacial no vi nada en absoluto que me disgustara por ser mujer. También allí tienen una política de género... bueno, superbestia. Ya es demasiado. Lo otro, discriminación... Demasiado. Si hay una chica que casi no tiene experiencia y un chico que tiene un poco más casi cogen a la chica, a mi eso tampoco... Pero al menos hay mucha concienciación. También hay gente de toda Europa, con lo cual muchas mentalidades, pero claro, aquí...”

Cualquier cosa que diga yo, y luego lo he hablado con mujeres de la Agencia, cualquier cosa que diga una mujer, se le pone un factor de ponderación de cero a cinco, por lo menos, que quiere decir que vale la mitad.

¡Yo lo he visto y a veces me dan ganas de grabarlo! Estamos en una reunión y yo digo algo. Primero se sienten como incómodos, o sea, que no están acostumbrados, qué yo sé que es bueno lo que digo. Pues... entonces a los cinco minutos alguien ha elaborado lo que yo he dicho y lo formula otra vez y esta vez es un hombre... Bueno, bueno. ¡Un éxito!

(...) todavía no están para... Que no, que hay cosas que no. Se ven raros, incluso a veces les cuesta hablar contigo (...) Muy mal. En eso muy mal” [CCET_TES_Tit].

Una professora, casada amb un professor de la mateixa àrea de coneixement i que treballen al mateix departament, afirma: *“sempre he hagut de demostrar, m’he hagut d’esforçar més que els homes... fins i tot en certs moments m’he hagut d’esforçar més, de cara enfora, del que podia fer el meu marit perquè havia de demostrar-ho. Però una vegada ho demostres, no crec que aquest [el gènere] sigui un element fonamental” [CCHH_HMC_Ceu].* Igualment, altres professores que, com en els casos anteriors, pertanyen a departaments de majoritària presència masculina comenten: *“vas a congressos i amb unes volen lligar i estàs allà i se senten malament i ho notes. També hi ha a vegades la part de proteccionisme. Hi ha la part masculista descarada, però també proteccionista: ets la nena i mira què bé que ho has fet!” [CCHH_HMC_Lec]; “Potser jo no he volgut entrar en el joc i m’he trobat, que he tingut dificultats amb els cirurgians i els directius/administradors de l’Hospital, tots ells homes. Puc dir que m’he sentit disminuïda; que si hagués estat home, em sembla que m’haguessin tractat diferent. És de mal definir el perquè. El meu cas ha estat gairebé físic. Sent cap de servei d’Anestèsia, on han de treballar constantment amb cirurgians, doncs el que et respectin pel que fas... no té la mateixa força si ets una dona. Si ets un home que surts bé, ets espavilat, fas les coses bé... i una dona que surt bé, has de fer els crits molt més forts. No agrada als cirurgians que una dona els expliqui o ensenyi alguna cosa. Sí hi ha inconvenients que no són objectivables totalment. En un món una mica més obert ho tindriem millor les dones” [CCSA_CIR_Tit].*

Una professora que abans d’entrar a treballar a la universitat havia treballat a una empresa explica les diferències que ella va notar quant a qüestions de gènere en una altra organització. Al respecte diu: *“jo comparo la meua experiència de la universitat amb els anys que vaig estar a la caixa i la manera de... l’experiència des del punt de vista del gènere és molt diferent. Molt diferent. Tot i que aquí et podies trobar, de fet m’hi vaig trobar però vaig contestar i no va passar res... en una reunió ser l’única noia*

fent una reunió de qualsevol cosa de gestió i que et diguin, va noia, tu prens nota. Doncs escolti'm, jo no sóc la seva secretària, no? Això m'ha passat varies vegades però la diferència és que això a l'empresa no ho podia dir... o almenys jo aquí em sentia autoritzada a dir-ho. A l'empresa això no es pot dir, o es pot dir molt poc. A organitzacions com una banca el tipus de relacions o maneres de fer, una persona més nova... la meua vivència... aquí em van demanar perdó i em van mirar així com volent dir, ostres, té raó!" [CCSS_EDE_Ceu].

Malgrat una entrevistada afirma que el tracte a les dones és més igualitari a la universitat que a l'empresa privada, algunes de les investigadores consideren que han rebut un tracte desigual a l'acadèmia pel fet de ser dones.

Finalment, dos professors manifesten que el fet de ser dona també té les seves avantatges: *"creo que un aspecto importante es que también como mujer he tenido otras facilidades que quizá los hombres no tienen. La universidad sí que es verdad que cada vez hay más mujeres y yo creo que una de las razones de que cada vez haya más mujeres es que los sueldos no son muy altos, se tarda mucho tiempo en estabilizarse... Antes he dicho aspectos negativos pero como aspecto positivo también puedo decir que yo tenía un marido, o vivía con una persona, que me daba cierta tranquilidad económica y me permitía estar así pues durante más tiempo sin tener claro si iba a estabilizarme o no me iba a estabilizar, cobrando un sueldo bastante bajo y con poca seguridad. Eso sí que he podido disfrutar pero creo que muchos hombres no pueden asumir ese riesgo de estar hasta los cuarenta años o más de los treinta y cinco años sin estabilizarse"* [CCSA_CAA_Tit] i en el mateix sentit: *"también tiene muchas ventajas ser mujer. Creo que los niños son de papá pero son mucho de la madre. Mis hijos, tanto las niñas como él, las niñas es mami, mami, mami... que a mi me gusta, y que me cuenten sus cosas, involucrarme en la vida del colegio... no lo cambiaría por nada. No me cambiaría jamás. Me encanta estar yo cerca de ellos más que mi marido. No cambiaría por nada del mundo mi papel, aunque me retrase y me vaya a dormir más tarde... ya lo haré. Yo creo que hay tiempo de hacerlo todo"* [CCSS_EDE_Lec].

Es podria afirmar que malgrat ser dona té impacte en la carrera investigadora, les investigadores estan satisfetes amb el seu sexe en tant que els reporta certes satisfaccions –com pot ser la maternitat.

Una entrevistada afirmava que les condicions de la carrera acadèmica (inestabilitat, sous baixos...) fan que les dones puguin seguir-la amb més facilitat que els homes en tant que socialment la responsabilitat de garantir la seguretat econòmica de la família recau en ells.

Si s'analitzen les diferències respecte àrea de coneixement, departament i categoria professional, es pot concloure que:

- (a) les investigadores que manifesten que el seu sexe ha condicionat la seva carrera investigadora acostumen a ser investigadores de l'àrea de Ciències Experimentals i Tecnològiques i Ciències de la Salut i en departaments amb poca presència de dones o essent fins i tot elles les úniques. Pel contrari, les professores que manifesten que ser dona no ha influït a la seva carrera investigadora solen pertànyer a les àrees de coneixement i als departaments on la presència de professores és major (Ciències Socials, Ciències Humanes i el

- departament amb major nombre de professores de Ciències de la Salut)
- (b) les professores que expliquen haver rebut un tracte diferent que els seus companys solen pertànyer a les àrees de coneixement i als departaments on la presència de professores és menor i
 - (c) altrament, sembla que hi ha un elevat grau d'acord entre les professores de totes les categories professionals, àrees de coneixement i departaments en dos temes: les dones tenen un estil de gestió i lideratge diferent al dels homes i d'altra banda, assenteixen en afirmar que la responsabilitat de la família i la llar recau en les dones.

1.3.2 Les dones com a col·lectiu

El codi “DON” agrupa un conjunt d'informació que fa referència, bàsicament, a dos grans blocs: les dones a la societat i les dones a la universitat. La diferència d'aquest codi respecte l'anterior rau en el fet que mentre sota el codi “GEN” es recullen experiències narrades en primera persona, el codi “DON” fa referència a les dones com a col·lectiu. Aquest tema apareix en 21 de les entrevistes.

En relació a les dones a la societat, les investigadores han parlat dels estereotips de gènere i la situació d'Espanya (educació rebuda, canvis generacionals...) a diferència d'altres països. En canvi, quan es centren a la universitat, les entrevistades fan menció a la presència d'investigadores a l'àrea de coneixement o al departament; constaten diferències respecte a la manera de fer “l'estil” de les dones versus els seus companys; donen la seva opinió respecte les mesures de conciliació de la vida personal, familiar i professional, les polítiques d'acció positiva, els plans d'igualtat d'oportunitats, la Llei d'igualtat...; comenten com creuen que la maternitat influeix en la carrera investigadora; argumenten el motiu de que hi hagi cada vegada més professores a la universitat i acaben dient que, malgrat tot, la universitat és “un oasi” –usant les paraules d'una de les entrevistades- en allò relacionat amb el gènere i en comparació amb altres institucions.

Pel que fa a les dones a la societat, les entrevistades comenten alguns estereotips associats al gènere com “*la mujer tiene que demostrarlo*” [CCET_TES_Tit] i en el mateix sentit “*jo crec que no és un tòpic: haver d'anar demostrant constantment que ets bona, això per començar. Fins i tot has de tenir, per a que realment arribin a considerar-te, has de tenir una actitud activa. No pots permetre't, com es poden permetre molts homes, relaxar-te, etc. Has de ser molt activa i has de demostrar constantment que ets bona per a que se't tingui en compte. Això és pesat. És pesat perquè és una qüestió que tu sents sobre tu mateixa*” [CCHH_HMC_Ceu]. Un altre estereotip que apareix a les entrevistes té relació amb el fet que els homes són més escoltats, gaudeixen de més credibilitat quan parlen “*el que he vist, però són coses anecdòtiques, ho hem dit mil vegades, que en una reunió que hi ha homes i dones, quan una dona diu una cosa i al cap de deu minuts la diu un home i ho diu amb una gran contundència i aleshores sembla que allò sigui fantàstic*” [CCSS_DLC_Ceu] o el fet que l'home ha de tenir una posició professional més elevada que la seva parella “*crec que no és una posició gaire còmoda. És veritat. Jo ho observo. El meu home... bé, és diferent, però si haguéssim estudiat junts Filologia i jo ara treballaria de professor d'universitat i el meu home a l'institut o mestre d'escola hi hauria com... jo crec que sí. Pensant en algunes parelles d'aquí... és com estrany*” [CCSS_DLC_RyC].

Respecte l'evolució de la societat espanyola al llarg del temps, una entrevistada comentava: *“he vist que l'època de la meua mare era de total submissió i els rols de parella molt i molt definits. A la meua generació, he vist trencar aquesta situació i demostrar que les dones podem igual que els homes i ara, les noies que ja ho han aconseguit no estan disposades a renunciar a res i això fa també que costi viure en parella... clar, han vist la lluita i no volen retrocedir. Ara pobrets d'ells perquè són els que veig descol·locats. Jo al meu fill li dic que no baixi la guàrdia perquè elles van molt llançades”* [CCET_GiM_Cat]; *“Les dones sempre acaben pagant les conseqüències de situacions de crisi econòmica, social o política. Com una mena de fatalitat històrica. No vull dir que les dones no hagin progressat, eh! La feina feta és molta! Però...”* [CCHH_HMC_Tit]; *“L'àmbit econòmic jo trobo que és un món molt masculinitzat. A les aules ja tenim moltes noies, potser és qüestió d'esperar”* [CCSS_EDE_Cat] o *“aquest país continua sent molt masculista; es considera que la primera persona que s'ha d'ocupar de la família, les criatures, el funcionament de la casa... és la dona. Aleshores se li posen professionalment una cursa d'obstacles...”* [CCSS_DLC_Ceu] i en aquest mateix sentit, una altra entrevistada afegeix *“en casa parece que se da por hecho que las mujeres son las que tienen que ocuparse. Muchas amigas mías de mi edad y de mi quinta pensarían igual. Quizá los chicos más jóvenes han cambiado... veo que mi marido respecto mi padre, pues mejor. Pero compartir... no se comparte”* [CCSS_EDE_Lec].

La causa d'aquesta situació, segons les entrevistades, és l'educació que els homes han rebut: *“yo tampoco les culpo. Estos hombres han sido educados así. Yo creo que las mujeres son muy machistas también, conozco chicos que han sido educados que la hermana lo hace todo... Son educados así, es muy difícil que se den cuenta. Es genético. Todas las generaciones son así”* [CCET_TES_Tit] però també la manera com han estat educades les dones *“ha de canviar el tema domèstic i això influirà a altres àmbits, a l'àmbit professional. Les dones ens hauríem de revelar més. Som bastant submises. Per educació i valors rebuts, continuem sent submises. És un peix que es mossega la cua. Si entrem al món laboral, el dia té vint-i-quatre hores, per què haig de fer tres o quatre jornades laborals?”* [CCHH_HMC_JdC].

Dues de les professores que manifestaven haver patit discriminació per motius de gènere afegien que això els havia passat a Espanya però no a l'anterior lloc de treball (l'Agència Espacial Europea o als hospitals d'Estats Units, respectivament). D'altra banda, una d'aquestes professores aportava informació de Noruega i d'Holanda. A Noruega, per exemple, *“el gobierno ha creado un grupo de trabajo para encontrar el nuevo rol del hombre en la sociedad. Allí las mujeres están llegando a las capas más altas”* [CCET_TES_Tit] o en el cas d'Holanda *“el kindergarden es muy caro, muy muy caro, de forma que sólo si el trabajo de uno de ellos es lo suficientemente bien pagado, compensa que los dos trabajen. Es decir, que la política del gobierno es que sólo trabaje uno. Entonces, efectivamente, hay casos de que es la mujer la que trabaja y el hombre está en casa. Existe. Pero por regla general es al revés”* [CCET_TES_Tit]. Una altra professora també fa referència als països nòrdics: *“sí em semblaria normal, com passa a Suècia i a Noruega i Finlàndia, que les dones puguin viure amb naturalitat la seva maternitat. Que el fet de ser dona no sigui un impediment per entrar a un bar, fer de diputades, assumir càrrecs polítics... i que si la mare ha de donar de mamar, doncs que amb tranquil·litat i naturalitat ho pugui fer. No ens hem de tancar les portes. Ni nosaltres ni que ens les tanquin. Arribar a aquesta naturalitat jo crec que ens fa molta*

falta. Molta, molta, molta, per més que ens sembli que estem molt emancipades” [CCHH_HMC_JdC].

De les entrevistes es desprèn que, tot i que la situació de les dones a Espanya ha canviat molt al llarg del temps, encara manca molt camí per recórrer fins arribar a assolir els estàndards d'altres països (especialment els països nòrdics). Una de les causes que això sigui així, segons les entrevistades, és l'educació rebuda i els processos de socialització ja que continuen reproduint estereotips de gènere (per exemple, que la dona hagi de demostrar la seva vàlua, que l'home tingui més credibilitat i sigui més escoltat o que aquest hagi d'ocupar una categoria professional superior a la de la seva parella). Una de les entrevistades aporta una llum d'esperança vers el canvi ja que constata que a l'aula cada vegada hi ha més estudiants de sexe femení i que per tant, amb el temps, la situació canviarà.

Quant a la situació de les dones a la universitat, les entrevistades fan diversos comentaris. Per exemple, algunes investigadores parlen de les dones a la seva àrea de coneixement: *“yo veo que en química todo son mujeres y es otra cosa, yo lo veo (...) Telecom es muy especial porque los hombres se creen muy inteligentes. Yo trabajo con gente de Europea e incluso los franceses da gusto hablar con ellos”* [CCET_TES_Tit]. Una altra professora denunciava certes injustícies de la seva àrea quant a l'atorgament de places per motius de gènere:

“a mi em sembla, fixa't què et diré, em sembla que el gènere només és un factor d'aquests jocs de poder i de jerarquia que decideixen tantes coses a la universitat i... les acreditacions i tot això... a mi em sembla que mai es podrà acabar amb l'endogàmia de la universitat i que feta la llei, feta la trampa. Jo he vist concursos amb la llei d'ara totalment injustos (...) de companyes que han optat per obrir-se a una nova manera d'entendre la literatura que no sigui la perspectiva tan encarcerada i més masculina caldria dir (...) i aquesta persona no ha pogut obtenir una plaça de catedràtic malgrat ser públic i notori que té un currículum impressionant, perquè se li ha dit que no és de Filologia o perquè se l'ha acusat de treballar en estudis de gènere com una cosa poc seriosa. Això va passar fa poc. (...) És una de les injustícies més grans de la meva àrea a Espanya que aquesta persona no sigui catedràtic i l'última vegada que es va presentar se li va retreure la manca de seriositat i tal. Les persones que estaven al tribunal, si no m'han informat malament, eren majoritàriament homes, catedràtics, grans... per tant... Però ja dic, insisteixo, és un element més el gènere, però finalment són associacions, pactes d'amistat... coses molt antigues que fan que finalment la universitat sigui un ambient molt hostil i molt dur” [CCHH_FFR_Tit].

Altres comentaris respecte les dones en relació a les àrees de coneixement són: *“quan jo estudiava el doctorat passava igual que ara. Hi ha hagut oscil·lacions al llarg del temps: hi havia molt poques dones. Jo he estat acostumada, durant molt de temps, no a la llicenciatura sinó després, a estar en un àmbit on molt sovint era l'única dona i continua així. Hi ha reunions, consells, un congrés, un consell científic... moltes coses que he estat sempre l'única dona o molt poquetes dones... sempre en minoria. I continua sent així. Quan jo estudiava, en el moment que feia el doctorat hi havia pocs doctorands i jo era l'única dona. Per tant aquest estat és relativament habitual. Ja estic acostumada a aquesta qüestió”* [CCHH_HMC_Ceu]. Aquesta opinió contrasta amb la

de professores que investiguen en altres àrees de coneixement amb una elevada presència de dones: “en la meua àrea un home que hagués vingut en plan així... demoleedor... ho hagués tingut malament, molt malament, perquè hi ha un col·lectiu important de dones i això fa molta pressió. També suposo que té a veure amb els orígens d'aquesta casa... una part d'aquesta casa ve de l'Escola de Mestres de Sant Cugat, com ja he dit, era radicalment antifranquista i gent compromesa en diversos terrenys (coeducació, democràcia...) per tant era una gent amb un perfil determinat” [CCSS_DLC_Ceu] o “el sector de l'educació és bastant neutre, dintre de tot. Comparat amb altres sectors més científics, crec que és bastant neutre i som majoria, hi ha una cultura femenina d'educació –per bé i per mal, eh” [CCSS_DLC_RyC].

Pel que fa als departaments, en alguns casos es parla de l'augment de la contractació de personal docent i investigador de sexe femení al llarg del temps: “m'has comentat que en el departament hi ha moltes dones... doncs quan jo vaig entrar era l'única dona. A més aquesta situació va durar molts anys. Hi havia una noia que tenia una beca però se'n va anar... però en canvi veus que ara la cosa... Al meu laboratori hi ha moltes dones. Me n'aniré deixant una situació millor, des del punt de vista del gènere, del que vaig trobar” [CCET_GiM_Cat] i en altres casos es parla de les dificultats que troben les dones en departaments on predomina el professorat masculí: “és difícil ser dona en un departament on tot són homes, on és important el nivell social i també aquest sentit de proteccionisme que tenen alguns...” [CCHH_HMC_Lec] o “en el meu departament les dones són molt poques, no és precisament modèlic respecte a paritat. Jo he tingut estudiants brillantíssimes, però els que s'acaben incorporant al departament acostumen a ser els homes” [CCHH_HMC_Tit]. L'altre exemple prové d'una investigadora que treballa en un departament on la majoria de personal són dones: “estem a un departament molt feminitzat i segurament no per casualitat; estem a la intersecció de dos camps amb moltes dones: llengües i educació. Aquí tenim molt pocs homes i els haurem de cuidar molt!!! Una hipòtesi que es podria fer és que les poques oportunitats i facilitats que la UAB ens ha donat als que érem associats en aquest departament ha estat, en part, degut al poc pes que un departament com el nostre té en el conjunt de la universitat. I continuant amb les hipòtesis, el poc pes del departament podria estar relacionat amb la composició majoritàriament femenina del professorat, i amb el fet que l'àrea sigui considerada “femenina”” [CCSS_DLC_Agr].

Un altre aspecte que mereix especial atenció donat el nombre de vegades que apareix al llarg de les entrevistes és “la manera de fer de les dones”, al seu estil de treball. Al respecte comenten certes diferències respecte als homes quant a l'ús del temps; la capacitat organitzativa lligada a una mentalitat pràctica; la manera de desenvolupar càrrecs de gestió; la seva manca d'ambició; les diferències de tracte respecte homes i dones des de l'inici de la carrera investigadora i, finalment, el sobreesforç que elles han de fer per aconseguir el mateix que els seus companys.

Pel que fa a l'ús del temps, les entrevistades afirmen: “els homes es relaxaven més en els horaris, però les dones no podíem perquè els nens a les vuit i mitja han d'estar al llit. Però jo veig que tot això ha canviat molt. Tant com per dir fifty-fifty no, però jo veig que ha canviat” [CCET_GiM_Cat] o en un altre comentari: “em sembla que les dones anem... sí, com tenim tantes coses pendents, tinc la percepció, no vull assegurar-ho perquè s'hauria de fer recerca, tinc la percepció que les dones anem més per feina, pim-pam-pum i ja. Aquí com som moltes més dones no puc trobar tantes diferències, però a l'institut segur. Quan hi havia homes... no s'acabava mai... quan érem dones...”

pim-pam-pum perquè totes havíem de marxar per anar a buscar els nens i portar-los no sé on...” [CCSS_DLC_Agr]. Tot plegat influeix en la seva capacitat organitzativa: “quan pregunto a les joves si a casa tenen les feines repartides... em diuen que no tant com voldrien. Evidentment això esgota, però la cosa bona és que les dones tenim una gran capacitat d’organització i per tant, el temps l’aprofitem molt. Jo diria que he tingut gent boníssima –científics i científiques- però una de les diferències és aquesta” [CCET_GiM_Cat] i guarda relació amb la mentalitat pràctica: “crec que d’alguna manera, i té la seva lògica, les dones acostumen a ser molt més pràctiques que no pas els homes a l’hora de triar moltes coses. Ara és molt poc pràctic estudiar Història” [CCHH_HMC_Ceu].

Pel que fa a la gestió i el lideratge, les entrevistades argumenten que les dones tenen una manera de fer diferent a la dels seus companys. Ho evidencien a través de les següents afirmacions:

“siempre he sentido que la dinámica de lo que es una reunión, los grupos de análisis y discusión... si hubiera habido mujeres podrían desarrollarse de forma diferente (...) en el sentido de cómo enfocar los asuntos, la efectividad en tratar temas y resoluciones. Creo que nosotras podemos ser mucho más efectivas, concretas... bien, yo no he tenido compañeras en el trabajo cotidiano, por lo tanto, quizá mi percepción se deba a que a mí no me gusta recrearme en los aspectos y darle vueltas.. (...) quizá no es una cuestión de sexo. Esas cosas eternas que no se resuelven (...) empezó a las tres y son las seis, se podría haber resuelto en una hora, no me puedo ir... terrible. En mi caso, creo que es mi forma de ser y quizás no tenga nada que ver con el hecho de que sea mujer” [CCET_GiM_Tit]

“he trobat dones que han tingut responsabilitats i han actuat amb paràmetres masculins completament. Penso que no sé si hi ha tantes dones que actuen per elles mateixes o actuen d’acord amb aquests patrons masculins quan assumeixen el poder. És prudència, són més dures perquè ho han tingut molt més difícil...” [CCHH_HMC_JdC]

“sí, sí, és diferent, plantegen les coses diferent. Et sents molt més integrat en un congrés amb més dones... et fan sentir millor, fan prioritzar la recerca, el que diu l’altre... En canvi, els homes prioritzen molt la part social d’anar a dinar, anar de festa... és curiós. Et sents diferent perquè ets l’anècdota com si diguéssim” [CCHH_HMC_Lec] o

“jo he hagut de fer bastant camí sola perquè m’ha costat sobreviure en una unitat departamental on hi havia fonamentalment una altra dona que tenia, em sembla, una manera de fer o estàs amb mi o estàs en contra mi. Qui la seguia estava bé, si et supeditaves a la seva voluntat també i si no... doncs malament. Jo com sóc tossuda i independent no ho he tingut gaire fàcil. (...) Com t’he dit, hi ha dones que Déu ni do el seu autoritarisme. En general jo diria que sí, que les dones tenim un estil diferent. Però potser està canviant la masculinitat. A vegades hi ha homes que actuen com una dona; per dir-ho d’alguna manera més plana: amb més comprensió de cara a qüestions personals, amb més capacitat d’analitzar les relacions personals i la seva vinculació amb la professió. Actualment jo penso que hi ha molts homes que són així, i també algunes dones que són,... diem-ne, tipus Margaret Thatcher” [CCSS_DLC_Ceu].

Sembla que les dones, a diferència dels homes, no tenen tanta ambició per ocupar càrrecs de gestió o ascendir en les categories professionals de la carrera investigadora. Les entrevistades ho explicaven així: *“los chicos, quizá sí, por influencia social, etc. se arriesgan más a continuar, luchan por posiciones superiores, es como si supieran que estas posiciones están para ellos, lo ven como más claro. Algo que nadie te dice pero es como inherente a ellos. Las mujeres... como que asumimos este rol inferior en la sociedad”* [CCET_GiM_Tit]; *“no he fet cap recerca però la impressió em fa la sensació que realment els homes amb la cosa de la professió i el lloc que ocupen a la feina projecten una part de la seva realització important. En canvi les dones, evidentment que li dono molta importància i estic molt contenta amb el que fet... però penso que el món no s’acaba aquí ni molt menys. En canvi, no preocupar-me dels meus fills, no haver estat prou atesos i feliços i no sé què... jo no... si a la professió hagués estat un number one però a casa hagués estat un desastre... a mi no m’hagués agradat. Segurament en aquestes coses, potser no al cent per cent, però hi ha una tendència a que les dones hi donem importància. Hi ha més factors, hi ha una realitat amb més peces i intentes que tot funcioni. A vegades des de l’òptica masculina es simplifiquen les coses, a mi em sembla. Això dona peu a discussions familiars... En aquestes coses crec que sí, que és una mica diferent per com ho valoren”* [CCSS_DLC_Tit] o *“crec que a les dones en general els preocupa més el benestar, l’ambient i els seus... més que als homes. Ells a més són més ambiciosos. Però també és veritat que un departament com aquest si un és ambiciós de veritat està a l’empresa, no està a la facultat, perquè clar...”* [CCSS_EDE_Ceu] i és que com diu una entrevistada *“tenemos prioridades diferentes”* [CCSA_CAA_Tit].

També destaquen les diferències de tracte entre companys i companyes al llarg de la carrera investigadora:

“la semana pasada hemos tenido una reunión de la red de excelencia en la que estamos... yo me puse como una fiera. Hay una mujer italiana que ya tendrá como sesenta años, una mujer con un curriculum impresionante y ella tuvo que llamar para decir “yo soy igual que vosotros”. Y casi la aceptaron para poder decir que tenemos una mujer. ¡Qué patético! Entonces la semana pasada en esta reunión me dice uno “mira, hemos tocado el gender issues y bueno, ya hemos hecho una tablita con el porcentaje de mujeres que hay”. Yo me puse como una fiera. Le dije que el gender issues no es eso, sino cómo nos tratan... He hablado con la señora esa y el próximo meeting, que va a ser en Barcelona, vamos a hacer una reunión de mujeres” [CCET_TES_Tit] o

“hi ha molta endogàmia, a més endogàmia masculina. Prioritzen els becaris nois a l’entrada. A l’etapa de becari hi ha molta diferència entre els nois i noies. Per exemple, en les feines que et fan fer. A les noies les tasques de becària són de secretària, que no és res dolent, però quan notes diferències que a un noi no li fan fer fotocòpies, no li fan tornar llibres a la biblioteca... als nois no els fan fer res o els posen a fer substitucions de classes (...). A nivell social... clar, si ets noi, com hi ha tants homes, és més fàcil entrar a aquest nivell social. Per exemple, si vas a dinar amb el grup, ells habitualment parlen de futbol, política suposo, fan comentaris de dones... Aleshores clar, quan jo estic davant se senten incòmodes. Ja no et conviden al futbol... Precisament són llocs on es prenen decisions molt importants. Si tu vas a dinar cada dia, et poden prometre coses, et tenen més present... (...) Jo crec que és molt important això de la part social. Això també ho trobes als congressos. Últimament als congressos

internacionals que he anat estan organitzats per dones i bé. Els nacionals sí que quasi sempre estan organitzats i formats per homes i és difícil, almenys per mi, és complicat” [CCHH_HMC_Lec] i, finalment
“fins fa poc una companya que en condicions normals fa set o vuit anys que ja hagués tingut una plaça de titular perquè és molt bona docent i ha fet tal... però clar, el perfil de recerca és baixet perquè no s’hi pot dedicar per alguns motius però clar, entre altres coses, si no tens suport financer darrera... no et pots permetre el luxe de fer només docència i recerca a la universitat com associat i t’has d’anar a buscar la vida per altra banda... però això no és una qüestió de gènere! El que sí és una qüestió de gènere és que ell faci carrera. En aquest cas la que havia d’anar a buscar-se la vida era ella per tal que ell es pogués dedicar més a la universitat” [CCSS_EDE_Ceu].

Per acabar, comenten que per aconseguir el mateix, les dones han d’esforçar-se més que els homes: *“una altra cosa és si per aconseguir el mateix, la qüestió de gènere afecta o no. Però els criteris haurien de ser-ho. Si volen tres trams... ho haurien de fer sense mirar el nom. Ara, què significa per una dona poder arribar a això o per un home... significa d’esforç personal, eh, això ja és una altra història” [CCSS_EDE_Cat].*

Un altre tema recurrent en les entrevistes és l’opinió respecte les mesures de conciliació de la vida personal, familiar i professional, les polítiques d’acció positiva, els plans d’igualtat d’oportunitats, la Llei d’igualtat, etc. i molt especialment fan menció d’una mesura: les quotes. Al respecte, algunes investigadores plantegen dubtes, d’altres es mostren d’acord (potser amb reserves) i en altres ocasions –la majoria- afirmen estar-hi en contra.

Quant als dubtes, les entrevistades es plantegen: *“són més dures [les dones] perquè ho han tingut molt més difícil... però això no sé si justifica les quotes” [CCHH_HMC_JdC] i “ara amb la promoció del gènere que està fent l’Autònoma sempre és una cosa que em diuen: anirem a parlar al Rectorat per pujar-te de plaça i utilitzarem l’argument que ets dona. També que et diguin això constantment... penses, i el currículum per a que serveix? Tinc més currículum que un altre que és noi i això no li dieu... això crea bastanta inseguretat. No sé si estic massa d’acord amb aquestes polítiques. No he mirat altres casos, no tinc una opinió formada... no sé si és bo o no això de l’acció positiva” [CCHH_HMC_Lec].*

Mostren el seu grau d’acord, potser amb reserves, dient: *“té molt a veure amb la discriminació positiva. Realment necessitem aquesta empenta o no la necessitem? Penso que una cosa està lligada amb l’altra, crec que no podem rescabalar-nos de tants anys de discriminació, és així des de l’inici de la humanitat. Aleshores, representa que la supremacia masculina és el que és d’una forma natural perquè és el que és i sempre ha estat així. Quan parlen i diuen allò de les quotes, potser hem de donar una empenta... jo penso que sí que ens l’han de donar. No ho dic amb entusiasme, però penso que a efectes pràctics sí. Però tampoc aplicant-ho al peu de la lletra; és a dir, si tu tens dos currículums que són iguals, home, dóna-li una mica d’empenta a la dona. Però, en canvi, si tens dos currículums i el de l’home és millor que el de la dona pel lloc que s’ha d’ocupar, és evidentment millor... doncs ha de ser per l’home. Ens farien un flac favor a les dones. No cal que ara siguem discriminatoris de cara a ells. Això no em semblaria bé. Nosaltres no ens hem de dedicar a invertir les tornes. No em semblaria bé. No em semblaria just” [CCHH_HMC_JdC] i “como acciones específicas... creo que*

todo lo que se está haciendo... estaba pensando en el planteamiento de la igualdad o de incluir mujeres en... estoy muy de acuerdo con la ley o la normativa que obliga, no lo conozco muy bien, no sé si es obligatorio o al menos recomendable, una igualdad de género en las comisiones, en los órganos de gobierno de la universidad... Considero que es importante porque los puntos de vista o muchos de los problemas que tenemos las mujeres como género son más fáciles de poder hablar con otras mujeres y esto puede ayudar a mejorar la situación de las mujeres y a la vez de toda la sociedad. Estoy bastante de acuerdo con todas estas medidas” [CCSA_CAA_Tit].

Les que es mostren en contra afirmen:

“con la Ley de Igualdad en algunas cosas no estoy de acuerdo. En algunos casos muy concretos no te digo que no, pero por lo general... Por ejemplo, un proyecto en el que te pongan de líder porque resulta que hay una ley de paridad que dice que si el líder es mujer va a estar mejor valorado... ¡pues no estoy de acuerdo! Porque al final te van a mirar como que estás ahí no por tu valía, sino por cupo. Creo que con eso las mujeres salimos perdiendo. Creo que es un error. Para cosas muy concretas de visibilidad social, puede ser interesante... pero el integrismo que se está imponiendo el tema de la paridad me parece exagerado. Creo que la sociedad evoluciona por sí misma y para algunas cosas se necesita tiempo. No se puede pretender borrar el peso cultural de generaciones anteriores de un plumazo y por una ley. Hay que darle tiempo” [CCSA_CAA_Agr]

“estic molt cansada del personal que tenim aquí a l'Autònoma. Tota la tonteria aquesta de la conciliació de la vida... jo tot el dia faig broma amb això de la conciliació de la vida familiar i la vida no sé què. Dic clar, com que les vicerectors elles estan conciliant la vida familiar però jo m'he passat molts anys que m'he passat molts dies a la setmana aquí menjant un entrepà i treballant onze hores seguides, eh! Arribar aquí a quarts de nou i marxar a quarts de vuit o quarts de deu. Aleshores quan ho veia m'agafava una mena de... perquè després quan arribes a casa no pots ni parlar. És millor callar i no dir res perquè si parles segur que acabaràs barallant-te perquè almenys jo quan estic cansada...” [CCSS_DLC_Tit] o

“tampoc m'agradaria dir que pel fet de ser dona estic on estic. Això tampoc m'agradaria dir-ho. A mi la quota m'atabala una mica. Penso que és fumut sentir-se quota. Això de sóc dona i formo part d'un equip rectoral perquè sóc dona... per mi és fumut, em molestaria. Hi ets perquè creiem que ho pots fer bé i a més a més ets dona o no, perquè creiem que ho pots fer bé (...) que es manifesti la quota jo no hi estic gaire d'acord. Em molesta o m'hi fixo i noto molt ja, quan estic a una taula, a un lloc, etc. i que hi hagi una excessiva concentració d'homes. Per exemple, un debat a la televisió sense cap dona... això ho noto. Ho dic, només hi ha homes. La tertúlia del Basses del matí només o molts són homes. Trobo que ja tenim la sensibilitat, o almenys jo noto que ja tinc la sensibilitat de que m'hi fixo i em molesta. Dir que només hi ha homes vol dir que hi falta alguna cosa. Ara, això de dir que anem a fer que hi hagi el vint-i-cinc per cent de dones i ha de ser vint-i-cinc necessàriament, siguin bones o no, o siguin igual de bones o no que els altres... també és dur. Jo trobo que això, a mi em molesta molt ser quota. Ho veig fumut. Complir una quota per tal que sigui políticament correcte... em costa” [CCSS_EDE_Cat].

Lligant el tema de la política estatal amb la maternitat una investigadora feia el següent comentari: “*el gobierno pues han equiparado el número de mujeres con hombres pero si cuentas el número de hijos que tienen, tienen uno entre todas. Eso lo dice todo. Pero, es que es así*” [CCET_TES_Tit]. De fet, totes les entrevistades posen de manifest que ser mare condiona la carrera investigadora (tal com s’ha vist en un altre apartat).

Una professora pensava que si el cap fos dona, facilitaria les coses: “*entenc, que no és el meu cas perquè no he tingut nens, però ho veus en el departament amb altres companyes que han tingut nens i un cap dona és com més comprensiu perquè elles s’han trobat amb el mateix.*” [CCET_GiM_Lec] cosa que també sembla esdevenir quan el personal del departament és eminentment femení: “*tothom m’ha substituït quan havia d’anar a fer una eco... totes són mare i saben de què va la cosa*” [CCSS_DLC_RyC].

Consideren que la maternitat és una variable que influeix negativament a l’hora de buscar treball: “*pels comentaris i per això... a mi... potser si hi ha gent al laboratori que han tingut fills o s’han casat i sí que veus que el tarannà és diferent*” [CCET_GiM_Lec] i “*en general, la dona que tingui fills ja no la volen en una entrevista de treball perquè consideren que falla més perquè ha de dur els nens al pediatra o si es posen malalts... És un factor de discriminació claríssim. Una dona embarassada, ja no ho ha de dir perquè si ho diu serà un factor que li impedeixi que l’agafin a l’entrevista. Penso que, en general, la dona està discriminada al món laboral. És una cosa més que ens agradaria que no una realitat*” [CCHH_HMC_JdC]. A més a més, creuen que certes polítiques per afavorir la maternitat poden tenir efectes negatius a l’hora de la contractació: “*creo que hasta cierto punto esto puede frenar que se contraten mujeres. Si tu tienes un periodo de maternidad muy largo, y con igualdad de condiciones para buscar trabajo, un empresario buscará hombres. Si tú puedes estar un año o un año y medio en casa, el empresario si puede escoger entre dos empresarios recién salidos, quizá no coja a la mujer porque si está en edad de tener hijos sabe que durante unos años va a tener que buscar un sustituto*” [CCSS_EDE_Tit].

Algunes entrevistades expliquen com tenir família i seguir la carrera investigadora no sempre és fàcilment compatible: “*estic en un departament on tota l’estona es deia que quan una dona tenia un fill la investigació no era el seu... Això sí que és una espasa de Democles que tens a sobre*” [CCHH_FFR_Tit]; “*per una dona crec que la carrera professional és encara més dura perquè moltes vegades se li exigeix renunciar a formar una família i tenir fills en els anys que se suposa que són idonis. La prova és que de becàries n’hi ha forces però després no hi ha gaires que facin el salt definitiu a la universitat*” [CCHH_HMC_Tit] a vegades perquè les dones tenen prioritats diferents als homes: “*es verdad que una vez estás estabilizada, que sería ahora mi caso, sigue habiendo diferencias respecto el género masculino respecto que mis obligaciones familiares pues no me permiten, no es que no me lo permitan sino que yo no quiero que me lo permitan, dedicarme exclusivamente al trabajo. Tengo que trabajar aquí ocho horas diarias o siete horas y media, depende un poco de los días, pero yo intento compaginar mi vida profesional con mi vida personal. Cuando muchos de mis compañeros dedican más horas al trabajo y al final las promociones siempre se basan en los méritos que has tenido, por lo tanto, es más fácil para un hombre porque puede destinar más tiempo a su carrera investigadora*” [CCSA_CAA_Tit] o “*jo ho veig en les meves companyes que tenen fills... no pots fer docència, recerca i gestió i a més a més tenir cura dels fills i tenir família. No. Has de renunciar a alguna i la que és més fàcil de renunciar és la recerca perquè no està organitzada, te l’has de muntar tu. Si deixes*

de donar una classe es nota, en canvi, si havia de publicar una cosa aquest any però no l'he publicat... no és perfecte, però professionalment al centre li és igual... a no ser que tinguis un grup de recerca organitzat que tal. Clar, si ets lector tens un greu problema” [CCSS_EDE_Ceu].

Una de les entrevistades té la sensació que a la universitat cada vegada hi ha més personal acadèmic i investigador femení i fa una reflexió en veu alta sobre els motius que ho justifiquen:

“creo que la situación en la cual nos estabilizamos, la carrera docente e investigadora, hace que cada vez haya más mujeres, un poco provocado por el tiempo que tarda y por los bajos salarios. Como colectivo somos las mujeres quienes podemos permitirnoslo, no porque a las mujeres nos guste más investigar sino porque podemos ser más pacientes o nuestra familia depende menos de nuestro sueldo.

Tengo clarísimo que esto me influyó a mi pero también a muchas otras compañeras, mujeres que no están estables o están tardando mucho en estabilizarse siempre es porque hay un respaldo, o bien de la pareja o bien de su familia. Socialmente el hombre antes tiene que demostrar que es capaz de mantener su propia familia. La mujer esta exigencia, tenemos otras muchas, pero al menos esta no la tenemos.

Los hombres escogen la opción universitaria, pueden escogerla, siempre que vean muy claro que a corto plazo pueden estabilizarse. Hay muchos hombres que están trabajando en la universidad. Es porque antes, hasta hace unos años, la mayoría de hombres que se han dedicado a la carrera universitaria había políticas que te facilitaban que cuando entrabas a un departamento hacías la tesis, normalmente te quedabas después en ese mismo departamento. A corto plazo veías unas perspectivas bastante certeras de que ibas a estabilizarte.

Cuando estas perspectivas no son tan certeras, tan evidentes, creo que esto saca del sistema a muchos hombres. Haz la tesis y ya veremos y... dos años fuera... a medida que se va dificultando y que la perspectiva es más lejana, esto hace que los hombres vayan a buscar otros puestos de trabajo que les permite... En mi caso lo he visto clarísimo. A lo largo del tiempo que he estado aquí he tenido otras ofertas pero he pensado no, no me puedo permitir, es un lujo, me puedo permitir el lujo, en mi caso, de hacer clases, combinándomelo con mi vida personal, aunque gane poco, aunque no tenga seguridad... Si el día que salga la plaza no la gano, ya buscaré otro sitio.

Esto me ha influido. No sé si me ha ayudado o no pero me ha influido a mi y también a otras muchas compañeras” [CCSA_CAA_Tit].

Finalment, les investigadores argumenten que, malgrat tot, la universitat és “un oasi” per les dones en comparació amb altres entorns professionals. Així ho narren: “*tal com estan les coses avui dia, finalment la universitat és, dintre de tot, un oasi en el sentit que és potser una de les possibilitats professionals on més igualtat hi pot haver entre homes i dones. Ho estic comparant amb empreses, amb fàbriques... en aquests llocs les dones cobren menys que els homes. En aquest sentit, crec que sóc bastant afortunada. Hi ha jocs de poder sempre... a les administracions, al departament... i en aquests jocs de poder és obvi que la qüestió del gènere hi té a veure. Aleshores no sé si en aquests jocs de poder, que moltes vegades es fan servir d'una manera que no sigui adequada, jo afortunadament no he hagut de fer servir mai el meu gènere, no, però a veure si*

m'explico... en tot cas, no he tingut la sensació de fer servir el meu gènere com un privilegi. Però tampoc en sentit contrari” [CCHH_FFR_Tit]; “si estigués a una empresa privada jo crec que estaria molt pitjor. Crec que sí. Sí deuen haver empreses que mirin per les dones, però la majoria... crec que no” [CCSA_CAA_Lec]; “tinc la sensació que aquí vivim bastant millor que a les empreses. Independentment de tot i totes les pressions i totes les coses, quan mires un currículum d’una persona o vas a demanar una plaça... no és tan important el gènere en una empresa pública com ho és a una empresa privada. Jo tinc aquesta sensació. Vull dir, a la funció pública es pot arribar a plantejar això, però a l’empresa privada això és implantejable. Sobretot a una empresa espanyola típica, segurament les coses canviarien si parlés d’IBM... més internacionals. Potser són diferents perquè els vents que venen de fora fan canviar una mica la gent que hi ha aquí... no m’hi he dedicat, no tinc una tesi, però tinc aquesta sensació” [CCSS_EDE_Ceu] o “creo que en la universidad es donde hay menos dificultades para la mujer. Aquí la verdad es que no hay discriminación (...). La verdad es que si tú haces el doctorado y publicas, aquí consigues la plaza igual que como si fueras hombre. Sí es verdad que por tener familia, pues tardas más, pero en el departamento no he visto nada” [CCSS_EDE_Tit].

Es constata que la situació de les dones a la universitat és desigual a la dels seus col·legues; no en va, les entrevistades troben que hi ha poques dones al seu departament i/o la seva àrea de coneixement, detecten una manera de fer diferent de les dones respecte els seus companys o denuncien rebre un tracte desigual ja des de l’inici de la carrera investigadora com becàries quant a les tasques que els són encomanades, entre altres factors. A més a més, consideren que la maternitat és una variable que condiciona la seva carrera (molt especialment a la part de recerca, dedicant-hi menor temps perquè no és presencial com la docència) i que pot jugar en contra a l’hora de ser contractades, sobretot al sector privat.

Tot i això, solen mostrar-se reticents davant certes mesures contemplades en la Llei d’igualtat o les polítiques d’acció positiva de la UAB i més concretament, manifesten reserves o rebuig per les quotes, especialment argumentant que els molesta pensar que no han assolit la seva posició per mèrits propis sino per gènere. També adverteixen dels perills de les polítiques d’atenció a la maternitat perquè poden jugar en contra seva a l’hora de ser contractades.

Expliquen que si cada vegada hi ha més dones a la universitat, sobretot en certes àrees de coneixement i categories professionals, es deu a les condicions de la carrera acadèmica i investigadora (inestabilitat perllongada, baixos salaris, incertesa...) cosa que els homes, per l’educació rebuda, els estereotips socials, els rols de gènere, la seva ambició... no es poden permetre, ni accepten per sí mateixos.

Cal destacar, però, que malgrat tot el que han posat de manifest, algunes d’elles arriben a la conclusió que la universitat és “un oasi” en allò relacionat amb el gènere si es compara amb altres institucions i, concretament, citen l’empresa privada.

Si es contrasta el que diuen les entrevistades segons la seva àrea de coneixement, departament o categoria professional es podrien extreure les següents conclusions:

- (a) totes les investigadores coincideixen en afirmar diversos temes com ara la “manera de fer” de les dones, diferent a la dels seus companys; les dificultats

- que es deriven de fer compatible la vida personal, privada i professional i no es posicionen gaire a favor de les quotes com a mesura d'acció positiva
- (b) les professores del departament de Genètica i Microbiologia destaquen que cada vegada hi ha més dones a la facultat (com a estudiants) i al departament (com a becàries i a les posicions més inicials de la carrera acadèmica i investigadora) per la qual cosa creuen que és una qüestió de temps que les dones assoleixin les posicions més elevades de la carrera. En el cas del departament de Ciència Animal i dels Aliments, les professores afirmen que les pròpies condicions de la carrera acadèmica fan que cada vegada hi hagi més dones
 - (c) la diferència de tracte entre homes i dones és manifestada per professores que treballen en departaments on predomina el personal masculí. Ans al contrari, les professores adscrites a departaments amb majoritària presència de professores expliquen que han tingut major comprensió, que tothom les ha ajudat quan ho han necessitat per qüestions relacionades amb la maternitat, etc.
 - (d) les professores del departament amb major presència de dones de la UAB argumenten que un motiu per tenir poc pes dins el conjunt de departaments de la Universitat podria ser la seva composició majoritàriament femenina i
 - (e) una investigadora comenta que per arribar al mateix lloc que un home, una dona ha de fer un esforç major. Es tracta d'una catedràtica del departament d'Història Moderna i Contemporània.

1.3.3 En comparació amb els col·legues home

El codi “COM” apareix en 11 entrevistes. En aquest cas, es tractava de que les entrevistades contrastessin la seva trajectòria professional i/o la de les seves companyes amb la dels seus companys masculins, ja siguin companys amb qui van estudiar la titulació, van fer el doctorat o altres professors i investigadors del departament.

Al respecte parlen de la influència de la família a la carrera investigadora, comparen la trajectòria entre els companys i les companyes que han seguit la carrera acadèmica front als que han anat a treballar a l'administració pública o l'empresa privada i acaben fent menció a la discriminació laboral –viscuda o coneguda- per motius de gènere.

Quant a la influència de la família, les entrevistades fan referència, bàsicament, al fet de tenir fills i filles. Al respecte diuen: *“de les que són noies, en conec varies que no tenen nens i que siguin homes, tots tenen nens”* [CCET_GiM_Lec]; *“yo cuando hacía la tesis lo veía, un chico muy trabajador, activo como yo, etc. y claro, él tiene su vida personal solucionada. La mujer con sus hijos...”* [CCET_TES_Tit] i *“en la meva vida professional he trobat dones que no tenien vida privada. No faig cap judici de valor, simplement és així: persones que ho han abocat tot a la feina”* [CCSS_DLC_Ceu]; *“mis amigas, en general, han tenido todas familia y eso a todas les ha retrasado en más o menos grado dependiendo de la ayuda que hayan podido tener y la voluntad de la persona, evidentemente. Algunas han luchado contra viento y marea y más o menos han ido haciendo. Muchas de mis compañeras dejaron el doctorado en su día. De esas amigas mías hay una que ahora se acaba de doctorar, es decir, que lo ha vuelto a retomar una vez los niños son un poco más grandes (...) por supuesto el tema personal a todas nos ha afectado porque todas están como yo, las que llevan el peso de la casa y los niños han sido ellas. De hecho la única que se ha acreditado y demás he sido yo. Algunas han tenido plaza como titular de escuela, otras en universidad privada y*

haciendo la tesis ahora, otra está en una privada y también está haciendo la tesis... En su momento lo abandonaron y dos lo han retomado” [CCSS_EDE_Lec].

Quan comparen trajectòries professionals tenen en compte dues dimensions. La primera fa referència a la carrera acadèmica a la universitat front al desenvolupament en altres entorns professionals i la segona compara homes i dones. Respecte a la primera dimensió, les entrevistades diuen: *“els que s’han quedat a la universitat, pràcticament tots són catedràtics, potser n’hi ha quatre o cinc. Perquè va coincidir que van obrir moltes facultats noves (Càceres, Múrcia...) i la gent es va anar situant ràpidament. Els que es van dedicar a ser veterinaris titulars o empresaris, doncs estan molt bé. Aquestes persones sí que estan casades, tenen família... la majoria. Alguns són morts i tot. Tinc molt bona amistat amb la majoria encara. Els meus amics de veritat són ells” [CCSA_CAA_Cat] i “porto molt temps i veig que la gent que ha estudiat amb mi i que portem més de deu anys treballant, la gent que treballa a empresa privada ha anat escalant, ha anat pujant i la gent que treballa a l’administració també amb oposicions i tu veus que sempre ets al mateix nivell. No només la que menys guanya, la que té més inestabilitat...” [CCSS_EDE_JdC].*

Respecte la segona dimensió, la trajectòria professional d’homes i dones, les entrevistades afirmen:

“las compañeras que terminaron haciendo la tesis al final se han dispersado en otros asuntos... continuando dando clases en secundaria, dejándolo o incluso acabando como técnicos de laboratorio... no sé porqué, eso no lo acabo de ver claro, ¿por qué? Quizá es por lo que demanda la investigación, pero la demanda es igual para los chicos... Es cierto que el hecho de continuar la carrera investigadora significa marchar fuera o adquirir otra experiencia para poder volver como profesor/investigador. Esta opción creo que la toman menos las mujeres que los hombres. Quizá son cuestiones personales, como decíamos ahora, de familia, no sé” [CCET_GiM_Tit] de fet, aquesta professora comenta que va ser l’única dona de la seva promoció que va marxar a fer un postdoc a l’estranger

“vaig estudiar en una universitat de bastant competitivitat i per tant, tant home com dona, es col·loquen bastant bé i en posicions... polítics, advocats... Recordo una amiga meva que ha donat un avió privat a una caritat (...) També he vist dones que han deixat la carrera, bé, han acabat la carrera però no exerceixen. Hi ha més dones que fan això que homes” [CCSS_DLC_Lec]

“ells estan en empreses privades i elles estan a l’administració, no necessàriament fent recerca, però si són funcionàries i ells no. Ells tenen més possibilitats de viatjar...” [CCSA_CAA_Lec]

“les parelles que s’han casat entre els meus companys o que s’han ajuntat, l’home és a la universitat i la dona s’ha quedat a l’escola. Han fet educació o el que sigui. Hi ha companys més homes més grans... En canvi, ara no. Aquí tenim companyes els homes de les quals són professors d’institut... abans era com més difícil” [CCSS_DLC_RyC]

“diria que no... d’una que tenim més relació també està aquí, per tant ha tingut un similar... i de les altres... no, totes estan en un càrrec més o menys important... clar, de les que ara reconec. Segurament hi havia més, tampoc érem gaires noies a la meva promoció... No hi ha cap ministre, conseller... ni

home ni dona, però sí hi ha una directiva d'una empresa fora d'aquí el país i així..." [CCSS_EDE_Cat] i

"los chicos... en mi promoción éramos casi todo chicas. Había pocos chicos. De ellos que se hayan quedado en la universidad solamente hay dos y los demás se fueron a la empresa. A veces también a los chicos el tema profesional les tira mucho y el tema del sueldo... y optan por dejarlo" [CCSS_EDE_Lec].

Finalment, pel que fa a rebre un tracte discriminatori per motius de gènere, o coneixença de casos en què s'ha fet, les investigadores parlen així: *"en el meu cas concret... els anys que vaig estar al centre adscrit vaig veure homes prosperar molt ràpidament. No sé si perquè eren homes i perquè també tenien recolzament polític... jo no... a més a més era dona... Em preocupava per la meva feina i s'ha acabat"* [CCHH_HMC_JdC] i *"he notado discriminación... si noté, por ejemplo, cuando estábamos en el doctorado y hubo un tema y a los de empresa nos hicieron un poquito... a ver si nos íbamos, se atrevieron más con las mujeres, concretamente con dos casos. No sé si por casualidad o no... seguramente escogieron a las que consideraron que se iban a enfrentar menos..."* [CCSS_EDE_Lec].

Es pot afirmar, una vegada més, que la maternitat és un factor que influeix en les dones a l'hora de desenvolupar la seva professió –especialment fent que la seva carrera sigui més lenta-, a diferència dels seus companys. Mentre que algunes dones renunciïn a ser mare o posterguen aquest fet fins el moment de tenir una plaça consolidada, no és quelcom que succeeixi en el cas dels seus companys.

Respecte el desenvolupament de la carrera professional, una professora fa menció de certes circumstàncies que van afavorir que tots els seus companys de doctorat arribessin a ser catedràtics, igual que ella. Al contrari, les professores més joves que ocupen places no consolidades parlen de la inestabilitat professional, els baixos sous... i ho diferencien de les condicions laborals dels companys i companyes que han optat per l'empresa privada o l'administració pública. Arrel de les experiències viscudes, es podria dir que les dones, pel fet de ser considerades dèbils o per manca d'implicació política, podrien rebre un tracte discriminatori en certs moments.

Comparant les respostes de les entrevistades segons àrea de coneixement, departament o categoria professional es pot concloure que no hi ha diferències significatives entre elles, podent assenyalar el grau d'unanimitat a l'hora d'afirmar que la maternitat té conseqüències per a la seva carrera investigadora. Semblaria que consideressin que la carrera investigadora fos més fàcil per als homes, tot i que també diuen que aquests acostumen a optar en major mesura que elles per l'empresa privada en tant que els ofereix més possibilitats d'estabilitat i promoció, un sou més elevat, viatges, etc.

1.4 Resumint

Respecte les motivacions que duen a les dones a investigar, cal dir que sovint les entrevistades han estat la primera persona de la família en obtenir un títol universitari, el títol de doctora i/o en dedicar-se a la carrera acadèmica.

Sovint arriben al doctorat motivades per la investigació, activitat que van conèixer quan col·laboraven amb el departament els darrers anys de la titulació o quan van obtenir una beca. En menor freqüència han optat als estudis de doctorat per tal de prolongar la seva

etapa formativa. Molt sovint comenten que les circumstàncies les van dur a investigar i normalment van començar a dedicar-se a la investigació després d'uns anys d'haver desenvolupat la seva professió.

Es consideren a sí mateixes tant docents com investigadores –interacció que valoren favorablement- i si han d'escollir una, es consideren docents en la seva majoria.

Entenen la recerca com una feina que consisteix a donar resposta a preguntes, entendre el per què de les coses, aprendre continuadament i ampliar el coneixement establert.

Com a característiques més comuns entre les persones que són bones professionals en recerca citen: la curiositat; l'estima, passió, entrega, vocació... per la feina; la tenacitat, constància o perseverança que pot arribar fins a l'obsessió per allò que fan; el treball en equip així com el rigor i la meticulositat.

El segon bloc de preguntes fa referència a la percepció que les acadèmiques tenen respecte la seva pròpia carrera investigadora.

Sembla que la investigació no és una prioritat professional per a les dones, que acostumen a dedicar-se a aquesta activitat després d'haver-la combinat amb altres feines en paral·lel, perquè van obtenir una beca per fer el doctorat o per un cúmul de diverses circumstàncies. De fet, la majoria de les acadèmiques manifesten que en un primer moment estaven més inclinades per la vessant docent que per la investigadora.

El director o directora de tesi té una gran influència a l'hora de decidir si continuar la carrera acadèmica, especialment quan actua com a mentor o mentora. També influencien en la decisió els companys o companyes de departament o antic professorat. Molt sovint donen gràcies al suport per part de seva la família (suport moral, econòmic, fent d'avis o àvies, etc.) i la seva parella.

Entre els aspectes que ajuden a desenvolupar la carrera investigadora citen les seves experiències i contactes internacionals; l'haver fet la tesi; treballar en un bon equip de recerca on hi ha un bon clima de treball; la seva personalitat; comptar amb models a imitar; les lectures realitzades o el coneixement de la professió derivat de la seva experiència en paral·lel o prèvia a la carrera acadèmica.

Altres aspectes que afavoririen la seva carrera i que farien referència a circumstàncies externes a la seva persona podrien ser la creació d'una nova titulació o facultat; el creixement del departament amb la qual cosa es convocarien places de nova creació; haver optat per una substitució i comptar amb el suport del director o directora de departament, el grup de recerca i/o tesi i els companys i companyes. En menor mesura apareixen factors com la clàusula de garantia; la formació pedagògica; la tutorització quan van entrar com a professores; formar-se en un cercle de qualitat o haver obtingut una plaça consolidada abans que s'implementés la LOU.

Si bé aquests eren factors externs a la seva persona, com a factors interns citen haver tingut un bon expedient acadèmic a l'etapa d'estudiants, per la qual cosa van obtenir una beca; comptar amb un bon currículum professional i haver desenvolupat la professió abans d'entrar a la carrera investigadora.

Parlant de les problemàtiques bàsiques de la carrera acadèmica i investigadora, les entrevistades han citat la inestabilitat professional i els baixos sous (que sumats comportarien que els i les estudiants no tinguin motivació per seguir la carrera acadèmica i que cada vegada més dones entrin a la mateixa, sobretot a les posicions més inicials). També conceben les acreditacions com obstacles, especialment perquè no semblen considerar la docència, la trajectòria professional prèvia o en paral·lel i per la importància que reben les publicacions, i el fet que la carrera s'hagi desdoblada entre funcional i contractual ho conceben com a negatiu en tant que ambdós col·lectius no gaudeixen d'iguals drets.

De la cultura universitària critiquen l'endogàmia; l'haver de comptar amb el suport de certes persones per obtenir una plaça; el masclisme; les dificultats derivades de ser l'única dona del departament i la dificultat per obtenir trams de recerca. Parlant de la UAB manifesten que sempre vol ser pionera i en general conceben que a Espanya la societat no valora bé la recerca i que s'hi dediquen pocs recursos econòmics – especialment quan ho comparen amb la seva experiència internacional.

Serien variables en contra de la carrera, a banda de tot el que s'ha dit, la manca de suport institucional; la recomanació de no crear-se expectatives de continuar la carrera quan van entrar –per a la qual cosa suggereixen que els departaments elaborin polítiques de recursos humans basades en necessitats reals; no poder formar un grup de recerca; no haver-hi estat reconegudes les titulacions que van obtenir en altres països; el canvi de legislació –amb la conseqüent entrada de l'acreditació i les publicacions i el període d'incertesa que es va generar al no estar ben definida la carrera investigadora o no conèixer la normativa.

Pel que fa a la conciliació, el més sovint és que la vida personal influeixi a la professional i no viceversa. En cas que aquesta segona opció passi, es tracta de professores solteres o amb parella però que no han tingut fills o filles. Justifiquen el no tenir descendència com una decisió personal perquè no s'ho van plantejar o perquè quan ho van fer era massa tard des del punt de vista biològic. Tot i això, reconeixen que sí els hagués agradat ser mare.

Les que són mare posen de manifest com això influeix la seva carrera en el sentit que no disposen de tant temps per treballar i obtenint l'estabilitat més tard que les seves companyes. La maternitat també condiciona certes decisions professionals com el fet de no realitzar una estada a una altra universitat o centre de recerca –especialment a l'estranger. Normalment, les investigadores han posposat la seva maternitat fins després d'haver aconseguit una plaça estable. Totes coincideixen a l'afirmar que la maternitat hauria de comptar amb major reconeixement en el desenvolupament de la carrera.

Entre les mesures que la UAB duu a terme per afavorir la carrera professional en relació al gènere, les entrevistades han citat la reducció de la jornada laboral; les reunions convocades segueixen una política horària per afavorir la conciliació; o la flexibilitat per escollir horaris de docència, tutoria, poder treballar a la universitat o a casa usant les tecnologies, etc. Pensen, però, que es podria fer més, per exemple, allargar la baixa de maternitat fins un any o augmentar el sou per tal de poder contractar una persona de suport per a les tasques domèstiques i la cura de persones dependents en moments determinats.

Quant a les seves expectatives professionals, la majoria pensa en obtenir l'acreditació per optar a una plaça consolidada; poder-se dedicar amb major intensitat a la investigació; planificar una propera jubilació; acceptar càrrecs en cas que se'ls hi ofereixin... però en cap cas manifesten voler optar a una posició més elevada o ser catedràtiques.

En general sí recomanarien seguir la carrera acadèmica sempre i quan les persones estiguin motivades, tinguin interès i vocació, certes característiques de personalitat... però serien molt sinceres explicant-los-hi la realitat de la mateixa.

Finalment, quant a les barreres i dificultats trobades al llarg de la carrera específicament per motius de gènere, les entrevistades coincideixen en afirmar que el ser dona condiona la seva carrera especialment perquè la responsabilitat de la llar i la família recau sobre les dones i això fa que la seva carrera sigui més lenta, retarda l'estabilitat, fa que decideixin no optar per fer estades a altres institucions i especialment altres països, posposen la decisió de ser mare fins haver obtingut l'estabilitat, etc. Tot i això, se senten satisfetes de ser dona i especialment, del fet de ser mare.

Reconeixen que la situació de les dones ha canviat al llarg del temps, però encara manca molt per fer per tal d'arribar a una situació igualitària, sobretot pels valors transmesos en la socialització dels nens i les nenes. Tot i això, no acostumen a acceptar de bon grat certes mesures d'acció positiva com les quotes i les polítiques de baixa per maternitat, entenent que aquestes poden perjudicar-les a l'hora de ser contractades.

Identifiquen un estil diferent de gestió i lideratge en les seves companyes en comparació amb els seus companys, essent elles més cooperatives, assumint el rol de coordinadores, preocupades per establir un bon ambient de treball i gestionant en temps de manera més eficient. D'altra banda, no són ambicioses i manifesten que acceptarien un càrrec només si els hi oferissin perquè confiessin en elles.

Tal com s'ha explicat al llarg del capítol en els requadres grisos, han aparegut certes diferències en les respostes segons àrees de coneixement, departaments o categories professionals. Es remet el lector a dits textos per a trobar tota la informació.

2 Les Fitxes de Departament

Com s'explicava a la metodologia, les Fitxes de departament són documents interessants d'analitzar en tant que fan una descripció de l'entorn professional on les investigadores entrevistades treballen. Es tracta d'“*un document on es presenta una sèrie d'indicadors definits com a rellevants o estratègics pels òrgans de govern de la universitat. En aquest sentit tenim indicadors dels àmbits de docència, de recerca, de transferència de tecnologia i de recursos humans. La Fitxa inclou la dedicació docent de referència dels departaments que pretén establir la dedicació a la docència d'un departament de manera objectiva mitjançant uns indicadors de rendiment, segons la dedicació del departament a la recerca i també a altres activitats acadèmiques (transferència de tecnologia, de coneixements, qualitat i esforç docent especialment significatiu)*” (UAB, 2008).

La informació que es comenta en els següents apartats va ser processada per la UAB amb data de febrer 2008 a partir de les dades introduïdes al sistema SAMAS, el mateix que la investigadora havia tingut en compte per elaborar la població de la UAB i poder extreure la mostra d'estudi. Cal dir, però, que no sempre resulta possible elaborar aquestes Fitxes per a cadascun dels departaments, donats els seus trets d'identitat i particularitats específiques. És per aquest motiu que, tot i que en la mostra hagin participat professores de 8 departaments, només se'n pugui analitzar la Fitxa de 6.

Els indicadors que contempla cadascuna de les Fitxes de departament són els següents:

- (a) pla docent
- (b) esforç docent
- (c) recerca
- (d) transferència de tecnologia
- (e) transferència de coneixement
- (f) doctorat de qualitat i
- (g) personal acadèmic.

A continuació es comparen els diferents departaments en funció d'aquestes variables per tal de conèixer l'entorn professional on desenvolupaven la carrera acadèmica i investigadora les acadèmiques entrevistades.

Per a classificar els departaments es segueix la seva adscripció a les quatre àrees de coneixement de la UAB: Ciències Experimentals i Tecnològiques; Ciències Humanes; Ciències de la Salut i Ciències Socials. Per a cadascun d'ells s'indica si el departament compta amb major (“+”%) o menor (“-”%) percentatge de professores dins el seu personal docent i investigador. En l'annex n. 4 es pot consultar l'anàlisi de la informació referent a les fitxes de departament.

D'altra banda, a la taula n. 41 es recull el percentatge de professores de cadascun dels departaments que conformen la mostra d'estudi. Les columnes que apareixen ombrejades es corresponen amb els departaments dels quals se'n va poder obtenir la Fitxa.

Àrea de coneixement		CCET		CCHH		CCSA		CCSS	
<i>Departament</i>		+%	-%	+%	-%	+%	-%	+%	-%
<i>Personal investigador en formació</i>	<i>Total</i>	27	10	6	10	20	1	3	12
	<i>Dones</i>	18	1	4	4	12	1	1	6
	<i>% D.</i>	66.60	10	66.66	40	60	100	33.33	50
<i>Carrera acadèmica</i>	<i>Total</i>	32	14	18	42	29	24	18	62
	<i>Dones</i>	14	1	9	7	14	1	15	19
	<i>% D.</i>	43.75	7.14	50	16.66	48.27	4.16	83.33	30.64
<i>Personal docent</i>	<i>Total</i>	30	7	13	10	32	213	24	110
	<i>Dones</i>	24	1	10	1	10	58	18	25
	<i>% D.</i>	80	14.28	76.92	10	31.25	27.23	75	22.73
<i>Personal investigador</i>	<i>Total</i>	0	1	0	2	4	0	1	2
	<i>Dones</i>	0	0	0	1	1	0	1	1
	<i>% D.</i>	0	0	0	50	25	0	100	50
<i>Total % professores</i>		62.92	9.37	62.16	20.31	75.51	25.32	76.08	27.42

Taula n. 41. Presència de professores en els departaments que conformen la mostra (UAB, 2008).

La classificació del personal docent i investigador queda formada per quatre grups:

- (a) personal investigador en formació: becaris i becàries predoctorals o ajudants LUC
- (b) carrera acadèmica: lector(a), agregat(da), catedràtic(a) contractat(da), professor(a) titular d'escola universitària o d'universitat i catedràtic(a) d'escola universitària o universitat
- (c) personal docent: professorat emèrit, col·laborador, visitant, d'altres universitats o estranger, col·laborador docent honorífic, associat o associat mèdic i
- (d) personal investigador: que compten amb una beca o contracte de recerca com Beatriu de Pinós, Juan de la Cierva, Ramón y Cajal i ICREA.

ES segueix la classificació que s'ha tingut en compte a l'hora d'elaborar la present recerca, tot i que a la Fitxa a vegades reben noms diferents. Així, el que s'anomena "personal investigador en formació", a la Fitxa rep el nom d'"altres investigadors" –a diferència de que a les Fitxes el personal investigador en formació de la UAB, conegut com a PIF, no estan reconeguts sota aquest epígraf sinó com a "places pressupostades".

El que s'ha anomenat "carrera acadèmica", a les Fitxes de departament es recull sota l'epígraf "places pressupostades equivalents a temps complet" de professorat funcionari o contractat i que inclourien els PIF de primer i segon cicle i bona part dels associats. Quan es parla de "personal docent" es fa referència al professorat emèrit i a les places provisionals o places amb càrrec a vacants i substitucions, que normalment inclouen al professorat associat, seguint la nomenclatura que s'ha utilitzat a les Fitxes.

Abans de començar a fer l'anàlisi de les Fitxes de departament, caldria posar de manifest que aquest document no contempla l'ús d'un llenguatge no sexista, usant únicament la fórmula masculina per a designar a personal docent i investigador tant d'un com d'altre sexe. A més a més, les dades no apareixen en cap moment desagregades segons la variable sexe.

2.1 Pla docent

El pla docent està format per dos grans apartats: l'encàrrec docent i la docència complementària per una banda, i les hores globals de docència i dedicació per l'altra.

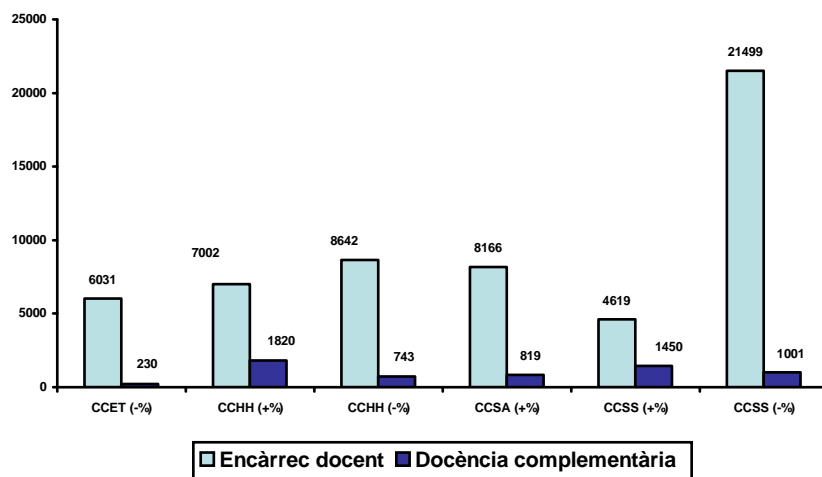
Per a calcular el pla docent s'exclouen totes aquelles assignatures que no tenen alumnes matriculats; les hores impartides per professorat d'altres universitats i institucions així com també les hores de pràctiques clíniques hospitalàries.

2.1.1 Encàrrec docent i docència complementària

L'encàrrec docent, també conegut com docència bàsica, es correspon als estudis oficials impartits; és a dir, els estudis de grau o primer i segon cicle, també els màsters oficials, la docència de doctorat i per al curs 2007-2008 també s'hi va incloure la direcció de tesis i "tesines".

La docència complementària fa referència a les hores impartides i reconegudes com a assignatures Campus, Intercampus i les Mencions; la docència per càrrec, és a dir, les hores de docència cobertes pels càrrecs de direcció; altres reconeixements docents com: el programa Argó, els crèdits propedèutics, la docència reconeguda en tercera llengua i en mestratges; la coordinació de màsters i els responsables de mòduls; l'Olimpíada de la Matemàtica, el Dissabte de les Matemàtiques o la docència de les proves pilot EEES.

La informació numèrica referent a aquest apartat es troba al gràfic n. 3.



Gràfic n. 3. Encàrrec docent i docència complementària dels departaments que conformen la mostra (UAB, 2008).

Entre els departaments subjectes a anàlisi, sembla que el departament de l'àrea de Ciències Socials amb menor presència de professores és el que tenia un encàrrec docent més elevat (21499 hores) en tant que dedicaven moltes hores a la docència de grau i de doctorat, encara que en altres indicadors, com els màsters oficials o la direcció de tesis, estaven a la cua dels departaments estudiats. Superaven les 8000 hores el departament que tenia menor percentatge de professores a l'àrea de Ciències Humanes, així com el que tenia més dones a Ciències de la Salut. Amb 7000 hores es trobava el departament

de Ciències Humanes que tenia major presència de dones, seguit del departament de Ciències Experimentals amb menor presència de dones (6301 hores) i finalment, es trobava el departament amb més percentatge de professores de la UAB, que es corresponia a l'àrea de Ciències Socials. En aquest cas l'encàrrec docent era de 4619 hores.

Quan es desglossen els resultats, es pot dir que la màxima dedicació a Màsters oficials la tenia el departament amb més dones de les Ciències de la Salut (1057 hores), i la menor (22 hores) el departament amb menys presència de dones de Ciències Socials. Quant a docència de doctorat, els departaments citats anteriorment també suposaven els dos extrems de major i menor dedicació però en sentit invers a l'anteriorment comentat; és a dir, el primer tenia 0 hores de dedicació i el segon, 970. La resta de departaments tenien entre 210 i 325 hores.

Respecte la direcció de tesis i "tesines", el departament amb menys dones de Ciències Experimentals i Tecnològiques era el que menor nombre d'hores dedicava a aquesta rúbrica (15), mentre que el departament que més hores en dedicava era el que tenia major presència de dones dins les Ciències de la Salut (685).

Parlant de la docència complementària, hi havia tres departaments que superaven les 1000 hores: el que tenia més dones de Ciències Humanes (1820) i els dos de Ciències Socials: el que té més dones (1450) i el que en té menys (1001).

Detallant els resultats es pot dir que el departament que impartia més hores d'assignatures Campus, Intercampus i Mencions era el que tenia més dones dins les Ciències Humanes (1550), seguit pel que també tenia més dones en Ciències Socials (1220) i el que no tenia docència d'aquesta mena era el de Ciències Experimentals i Tecnològiques. Pel que fa a la docència per càrrec de direcció, el departament amb menor nombre de dones de Ciències Socials estava per sobre de la resta (840), seguit del departament amb més dones de Ciències de la Salut (480). Com a "altres reconeixements a la docència" el més sovint era una dedicació d'entre 100 i 150 hores, sent només superat pel departament de Ciències Humanes amb menor presència de dones (280).

2.1.2 Hores globals de docència i dedicació

Aquest apartat està dividit en dos blocs: (1) hores/any i (2) dedicació setmanal.

Pel que fa a hores/any, s'inclou informació referent a la capacitat docent del professorat, l'encàrrec docent i les hores totals.

La capacitat docent fa referència a les hores que el professorat dedica a la docència segons les places pressupostades de personal acadèmic incloent-hi el professorat emèrit, les places provisionals i les places amb càrrec a vacants i substitucions, tot i que se'n descompta la capacitat docent de les places vacants, les places amb reducció per càrrec(s) i les absències, permisos i sabàtics.

En funció d'això, es pot afirmar que el departament amb una major capacitat docent era el mateix que el que tenia l'encàrrec docent major (el de major presència de professores de Ciències Socials).

L'encàrrec docent no es comenta perquè es correspon al que s'ha dit en l'apartat anterior i finalment, la docència total és la suma de les hores de l'encàrrec docent més les hores de docència complementària. El departament que tenia major nombre d'hores en tenia 22500 i el menor, 6069. L'ordre de major a menor nombre d'hores de dedicació es correspon al ja comentat en l'apartat d'encàrrec docent.

En el segon bloc, el que fa referència a la dedicació setmanal, es té en compte l'encàrrec docent, la docència total i la dedicació docent de referència. Per a calcular aquests nombres s'apliquen unes fórmules que tenen en compte els indicadors recollits en diversos apartats de la fixa de departament. Per exemple, en el cas de la dedicació docent de referència es té en compte la dedicació del departament a la recerca i altres activitats acadèmiques (transferència de tecnologia, de coneixements, qualitat i esforç docent).

Prenent com a referent la mitjana de la UAB i la puntuació obtinguda per cadascun dels departaments analitzats, es pot dir que quant a encàrrec docent la mitjana de la UAB era de 6.99 hores de dedicació setmanal. Indicador que era superat per tres departaments: el de menor presència de dones de Ciències Experimentals i Tecnològiques (8.09); el que compta amb major presència de professores de Ciències Humanes (8.48) i el que té menor nombre de professores a les Ciències Socials (7.11). En canvi, hi havia tres departaments que s'ubicaven per sota de la mitjana de la UAB. Es tractava del departament que té menys presència de dones entre el personal docent i investigador de les Ciències Humanes (6.39), i els departaments que tenen major presència de professores a Ciències de la Salut (6.80) i Ciències Socials (5.71).

Pel que fa a docència total, la mitjana de la UAB era 7.49. Aquest indicador era altament superat pel departament amb major presència de professores a les Ciències Humanes (10.69) i també el superaven el departament amb menys professores de Ciències Experimentals i Tecnològiques (8.09). D'altra banda, hi havia tres departaments que estaven molt propers o iguals a la mitjana: així, el departament amb major nombre de professores de Ciències de la Salut tenia 7.49 i el de Ciències Socials 7.51, així com el que tenia menys professores dins la mateixa àrea (7.45). El departament que més s'allunyava de la mitjana a la baixa era el departament de Ciències Humanes amb menor presència de professores (6.94).

2.2 Esforç docent

Per calcular l'esforç docent s'aplica la fórmula CM/CI , on CM és la suma dels crèdits de teoria matriculats per primera vegada en els estudis de grau; és a dir, de 1r i 2n cicles tot exclouent-ne els i les estudiants repetidors(es) i CI és la suma dels crèdits impartits en els grups de teoria al pla docent anual (nombre de crèdits de teoria d'una assignatura * nombre d'estudiants matriculats en la mateixa * hores impartides als grups de teoria –un crèdit són 10 hores).

Pel que fa a crèdits de teoria matriculats per primera vegada, els departaments de les àrees de Ciències Socials i Ciències Humanes eren els que més en comptabilitzaven. Així, el departament amb menor nombre de professores i investigadores de cadascuna

d'aquestes àrees eren els que major nombre de crèdits de teoria impartien (55761 a Ciències Socials i 19686 a Ciències Humanes), seguit pels departaments amb més presència de dones de les mateixes àrees (13634 a Ciències Socials i 11458 a Ciències Humanes). Seguien a aquests departaments, Ciències de la Salut (11122) i Ciències Experimentals i Tecnològiques (8124).

Quan es tracta de crèdits de teoria impartits, de nou es repeteixen els dos departaments anteriors en primera posició amb 1002 i 522 crèdits, seguits del departament que té més professores a l'àrea de Ciències Humanes (283); el que en té més a l'àrea de Ciències de la Salut (209) i el de Ciències Socials (191) i finalment, el departament de Ciències Experimentals i Tecnològiques on treballen poques professores (154).

Amb tot, s'extreu la relació CM/CI que es correspon a 4 quartils i cadascun d'aquests a un rendiment d'hores per setmana. Segons això, els departaments de Ciències Socials eren els únics que estaven en el primer i segon quartil, significant 0.50 hores/setmana l'esforç docent per al departament amb més dones, i 0.25 per al de menor presència de dones.

2.3 Recerca

La recerca està contemplada en dos subapartats: (a) trams vius de recerca i (b) projectes de recerca competitiu.

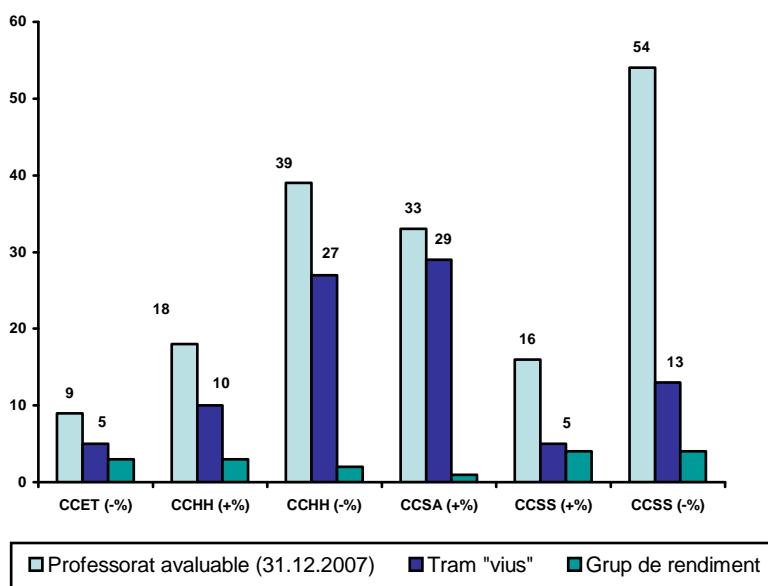
2.3.1 Trams vius de recerca

Un "tram viu" de recerca es defineix com l'avaluació positiva d'un tram d'investigació obtinguda dins d'un sexenni, sempre considerant la data d'entrada en vigor de dit tram. Per a calcular-ho es parteix del nombre de professors i professores que tenen un tram d'investigació viu i es multiplica pel nombre de professorat susceptible de ser avaluable (el personal funcionari actiu i laboral recollits a la LRU i la LOU: catedràtic(a) d'universitat, titular d'universitat, titular l'escola universitària, catedràtic(a) d'escola universitària, catedràtic laboral, professor(a) associat(da) estranger(a) permanent i professor(a) agregat(da) d'universitat).

Per al període 01/01/2002 fins a 31/12/2007 el nombre de professorat avaluable variava molt entre els departaments, sent el departament amb menys professores de Ciències Socials el que tenia el major nombre de professorat avaluable (54) i sent el departament de Ciències Experimentals i Tecnològiques, també amb el menor percentatge de professores dins el PDI, el que en tenia menys (9). Tot i això, el nombre de professorat avaluable no sempre guarda relació correlativa amb el nombre de trams vius. Així, per exemple en el citat departament amb major nombre de professorat avaluable, posteriorment es veu com només tenien 13 trams vius, per la qual cosa el seu percentatge era del 24%, cosa que el convertia en un dels més febles de la UAB, junt a l'altre departament de Ciències Socials (31%). En canvi, el departament amb menor nombre de professorat avaluable (9) compta amb 5 trams vius, per la qual cosa se situa en un 56%, junt al departament amb major presència de professores de les Ciències Humanes (18 professors(es) avalubles i 10 trams vius).

Els dos departaments amb major percentatge de trams vius eren el de Ciències Humanes on treballaven poques professores (39 professors(es) avaluables i 27 trams vius, per tant 69%) i el de Ciències Socials que comptava amb un elevat percentatge de personal docent i investigador femení (33 professors(es) avaluables i 29 trams vius, 88%).

Finalment dir que el rendiment dels departaments és dispar, sent el departament que té major rendiment el de Ciències de la Salut, seguit pel de Ciències Humanes (ambdós amb poca presència de professores dins el professorat) els que tenen un rendiment major. Després hi hauria el departament de Ciències Humanes amb més presència de dones junt al de Ciències Experimentals i Tecnològiques amb poques professores i investigadores i tancarien aquest grup els departaments que tenen un rendiment menor i que ambdós pertanyien a l'àrea de Ciències Socials. Es pot observar aquesta informació al gràfic n. 4.



Gràfic n. 4. Trams vius de recerca dels departaments que conformen la mostra (UAB, 2008).

2.3.2 Projectes de recerca competitius

En aquest cas es té en compte la mitjana mòbil de tres anys (es treballa amb xifres del període 2004-2006) dels recursos econòmics generats pel departament en projectes de recerca públics i competitius. El total de l'import després es normalitza segons el professorat a temps complert del departament i s'apliquen uns criteris correctors per àmbits en funció del que s'indica a la memòria del Pla Nacional I+D+I 2000-2003.

Prenent en consideració l'import total, això és, la suma dels imports ponderats dels darrers 3 anys, cal dir que era el departament de Ciències de la Salut on treballaven més professores el que més recursos econòmics generava (2636398€), seguit del departament de Ciències Humanes amb menor nombre de professores (1022875€). Al voltant dels 700000€ hi havia un parell de departaments, ambdós amb un baix percentatge de professores, un de Ciències Socials (784837€) i un de Ciències Experimentals i Tecnològiques (740058€). Finalment es poden citar els dos

departaments que generaven menor nombre de recursos econòmics. Ambdós eren departaments amb una elevada presència de personal docent i investigador femení, un de Ciències Socials (682918€) i l'altre de Ciències Humanes (581046€).

Els resultats no es presenten en aquest ordre quan es refereix a l'import segons places de professorat amb dedicació a temps complert. Es mantindria el lideratge per part del departament de Ciències de la Salut amb major presència de professorat femení (23001€) i el seguirien el departament de Ciències Experimentals i Tecnològiques amb menor nombre de dones (10561€); el departament amb major quantitat de professores i investigadores de Ciències Socials (8243€); el departament amb menys professores i investigadores de Ciències Humanes (8012€); el de més percentatge de dones de la mateixa àrea de coneixement (6166€) i finalment, el departament de Ciències Socials amb menor nombre de dones (2789€).

Quant a rendiment, torna a ser el departament de Ciències de la Salut el que tenia un rendiment major, seguit de la resta de departaments amb un mateix rendiment i finalment, un departament amb rendiment igual a 0, el departament que tenia menys professores de Ciències Socials. Tota aquesta informació està recollida a la taula n. 42.

Departament	CCET (-%)	CCHH (+%)	CCHH (-%)	CCSA (+%)	CCSS (+%)	CCSS (-%)
Import total	740058	581046	1022875	2636398	682918	784837
Import/ Plaça equivalent TC	10561	6166	8012	23001	8243	2789
Tercil	2	2	2	1	2	3
Rendiment	0.25	0.25	0.25	0.50	0.25	0.00

Taula n. 42. Projectes de recerca competitiu dels departaments que conformen la mostra (UAB, 2008).

2.4 Transferència de tecnologia

En aquest indicador es comptabilitza la mitjana mòbil de 3 anys dels recursos econòmics generats pel departament per convenis i prestacions de serveis i es normalitza segons les places pressupostades de personal docent equivalent a temps complert en el mateix.

Pel que fa a import total, dir que el departament que més recursos generava era el de Ciències de la Salut (3724085€) seguit per tres departaments amb un baix percentatge de professores: Ciències Socials (479183€), Ciències Experimentals i Tecnològiques (250387€) i Ciències Humanes (128517€). Finalment, amb molta diferència en l'import, hi havia dos departaments que comptaven amb un percentatge molt elevat de personal investigador i docent femení, un de Ciències Humanes (91060€) i l'altre de Ciències Socials (2586€).

Si es ponderen els resultats segons les places pressupostades de personal docent equivalent a temps complert en el departament, l'ordre dels departaments es mantindria. Només caldria intercanviar la posició del segon i el tercer.

Quant a rendiment, el departament de Ciències de la Salut (amb elevada presència de professores i investigadores) i el de Ciències Experimentals i Tecnològiques, amb escàs nombre de professores entre el col·lectiu docent i investigador, eren els que tenien un rendiment major, mentre que la resta tenien un rendiment igual a 0 (veure taula n. 43).

Departament	CCET (-%)	CCHH (+%)	CCHH (-%)	CCSA (+%)	CCSS (+%)	CCSS (-%)
Import total	250387	91060	128517	3724085	2586	479183
Import/ Plaça equivalent TC	3481	967	1013	31807	31	1692
Quartil	2	3	3	1	4	3
Rendiment	0.50	0.00	0.00	0.50	0.00	0.00

Taula n. 43. Convenis i prestacions de servei (període 2004-2006) de transferència de tecnologia dels departaments que conformen la mostra (UAB, 2008).

2.5 Transferència de coneixement

En aquesta ocasió es computen els recursos econòmics generats pel departament en els darrers 3 anys en funció de la formació continuada; és a dir, els màsters propis, els diplomes de postgrau i els cursos de formació continuada pròpiament dits. Igual que en les variables anteriors, després de comentar el pressupost total, es fa una normalització en funció de les places pressupostades de professorat equivalent a temps complet del departament.

Era el departament de Ciències Socials amb menor nombre de professores el que generava més recursos econòmics provinents d'aquesta rúbrica pressupostària (129879€) seguit del departament de Ciències Experimentals i Tecnològiques, que també compta amb poques professores (59035€); un departament de Ciències de la Salut amb un percentatge elevat de professores (44437€); el departament de Ciències Socials amb elevat percentatge de personal femení (40999€) i finalment estaven els departaments de Ciències Humanes, un dels quals, el que no té un elevat percentatge de professorat femení factura 23268€ i el que té major percentatge de professores no té facturació en aquest apartat.

Si es té en compte l'import segons professorat a temps complet, l'ordre dels departaments és diferent. Així el primer departament seria el de Ciències Experimentals i Tecnològiques (848€) seguit dels departaments de Ciències Socials (490€ el que tenia major percentatge de professores i 462 el que en tenia el menor); el departament de Ciències de la Salut (387€) i els departaments de Ciències Humanes, amb 185€ el que té més professores i 0 el que no té tantes professores.

Finalment, eren dos els departaments que tenien un rendiment superior a 0 quant a transferència de coneixements. Es tractava del departament de Ciències Experimentals i Tecnològiques i el departament amb major presència de professores de l'àrea de Ciències de la Salut (veure taula n. 44).

Departament	CCET (-%)	CCHH (+%)	CCHH (-%)	CCSA (+%)	CCSS (+%)	CCSS (-%)
Import total	56035	0	23268	44437	40999	129879
Import/ Plaça equivalent TC	848	0	185	387	490	462
Quartil	2	0	4	3	2	3
Rendiment	0.25	0.00	0.00	0.00	0.25	0.00

Taula n. 44. Màsters propis, diplomatures de postgrau i cursos de formació continuada (període 2004-2006) de transferència de coneixements dels departaments que conformen la mostra (UAB, 2008).

2.6 Doctorat de qualitat

Aquest indicador recull els departaments que han tingut la menció de qualitat en algun dels seus programes de doctorat fins al curs 2006-2007.

En aquest sentit el departament que estava en millor posició era el de Ciències de la Salut, ja que tenia 2 programes de doctorat i els 2 comptaven amb menció de qualitat. El seguien el departament amb menor presència de professores de l'àrea de Ciències Socials (tenien 3 programes de doctorat i 2 comptaven amb menció de qualitat europea) i tres departaments que impartien 2 programes de doctorat i un d'ells comptava amb la menció: el departament amb més professors de Ciències Socials i els dos departaments de Ciències Humanes. En darrer lloc estava el departament de Ciències Experimentals i Tecnològiques, que impartia un programa de doctorat que no comptava amb aquesta menció.

2.7 Personal acadèmic

En aquest apartat s'engloba informació referent a tres aspectes: (a) les places pressupostades a temps complert; (b) la capacitat docent anual del professorat i (c) la capacitat docent anual dels investigadors.

2.7.1 Places pressupostades equivalents a temps complert

A l'hora de pressupostar places, els departaments distingeixen entre el personal funcionari (catedràtics(ques) d'universitat i/o d'escola universitària i titulars d'universitat i/o escola universitària) i el personal contractat (catedràtic(a) contractat(da), agregat(da), lector(a), associat(da), col·laborador(a), ajudant i PIF de 1r o 2n cicle).

En el conjunt de figures, el departament que més docents demanava era el que comptava amb menor presència de professores en Ciències Socials (95625), seguit del departament amb menor percentatge de professores de Ciències Humanes (44500) i el departament de Ciències de la Salut amb més presència de professores (41625), el departament amb més professors de Ciències Humanes (30875) i el de Ciències

Socials (28750) i finalment hi havia el departament amb menys professores de Ciències Experimentals i Tecnològiques (23125), essent les places més sol·licitades les de professor(a) titular i associat(da).

2.7.2 Capacitat docent anual del professorat

La informació recollida en aquest apartat fa referència a diverses coses com la capacitat docent de les places pressupostades (s'obté de la multiplicació del nombre de places de cada categoria per la dedicació anual docent de dita figura contractual); les places de professorat emèrit; les places provisionals i les que són amb càrrec a vacants o substitucions; les places pressupostades vacants i les provisionals vacants; les que tenen reducció per càrrec; i les absències, sabàtics o permisos.

Quant a la capacitat docent de les places pressupostades, es constata que més professorat no significa més capacitat docent, doncs això està en relació de la figura contractual. Així, per posar dos exemples, es prendran en consideració dos departaments que tenen 40 docents. En el cas del departament de menor nombre de professores en les Ciències Socials, hi havia 45 professors i professores i la seva capacitat docent era de 10680 hores, mentre que en el departament de major presència de professores en Ciències de la Salut, hi havia 47 i la seva capacitat docent era de 9975 hores. La justificació rau en el fet que al departament de Ciències Humanes treballaven 13 catedràtics(ques) d'universitat, escola universitària i contractats(des), 22 titulars d'universitat i escola universitària, 6 agregats(des), 3 lectors(es) i 1 professor(a) associat(da), per tant la capacitat docent era molt elevada perquè hi havia 39 persones amb una capacitat docent de 240 hores i només 1 de 120 hores.

En canvi, al departament de Ciències Socials treballaven 8 catedràtics(ques), 24 titulars, 3 agregats(des), 2 lectors(es), 1 ajudant no doctor(a), 4 professors(es) associats(des) de nivell 4 i 4 de nivell 3 més 1 PIF de primer cicle. És a dir, hi havia 37 persones amb una capacitat de 240 hores; una persona amb capacitat 210 hores; 4, de 120 hores; 4, de 90 i una de 45, per la qual cosa la suma de la capacitat docent resultant és inferior a l'anterior cas esmentat.

Quant a professorat emèrit, l'àrea de coneixement amb major nombre de professorat en aquesta categoria era Ciències Socials; entre ambdós departaments sumaven 10 professors i professores emèrits, dels quals 9 pertanyien al departament amb major presència de dones i 1 al departament amb menor nombre de professores. En el conjunt de departaments hi havia 12 professors i professores en emeritatge, pertanyent els altres 2 a Ciències Experimentals i Tecnològiques i a Ciències Humanes.

Respecte les places provisionals (és a dir, places dotades provisionalment al departament en qüestió), el departament amb poca presència de professores dins les Ciències Experimentals i Tecnològiques era el que tenia major nombre d'aquestes places (11), seguit del departament amb menor nombre de professores de Ciències Socials (4) i amb una única plaça d'aquestes característiques hi hauria els dos departaments amb major nombre de professores de Ciències Humanes i Ciències Socials. A la resta de departaments era nul.

Pel que fa a les places amb càrrec a vacants o substitucions –personal docent que treballa en règim de substitució o que ocupa parcialment o totalment una plaça

pressupostada o places provisionals vacants-, cal dir que en tots els departaments treballaven professors i professores en aquesta modalitat contractual. El departament que major nombre en tenia (73) pertanyia a Ciències Socials, tractant-se d'un departament amb poca presència de professores. A continuació hi havia el departament amb major nombre de professores de Ciències Socials (10); el departament amb menor nombre de professores de Ciències Humanes (9) i el de major nombre de la mateixa àrea (8); i finalment, amb 6 professors i professores, hi havia el departament amb menor nombre de professores de Ciències Experimentals i Tecnològiques i amb major nombre de professores a Ciències de la Salut.

Quant a places pressupostades i provisionals vacants; és a dir, places dotades i pressupostades que no estan ocupades per un docent amb titularitat, torna a ser el departament amb menor nombre de professores de les Ciències Socials el que comptava amb major nombre d'aquestes places (47); seguit del departament també amb més presència de professores de Ciències Humanes (11); el de menor nombre de professores de Ciències Experimentals i Tecnològiques (10); el de major nombre de professores de Ciències Socials (6) i amb només una plaça d'aquestes característiques hi havia el departament de Ciències Humanes amb menor nombre de professores i el de Ciències de la Salut amb major nombre de professores.

Altres vegades es parla de les places que compten amb reducció pel fet que la persona està ocupant un càrrec de gestió. En aquest cas les reduccions són:

- (a) rector(es), vicerectors(es) i secretari(a) general, fins al 100%
- (b) degans(es), directors(es) de centre i delegats(des) del rector, fins al 75%
- (c) adjunts(es) del rector(a), directors(es) d'instituts universitaris propis, directors(es) de departament i càrrecs assimilats, fins al 50%
- (d) vicedegans(es), vicedirectors(es) de centre, secretaris(es) de centre, directors(es) d'instituts adscrits o consorciats, coordinadors(es) de titulació i càrrecs assimilats, fins al 35%
- (e) representació sindical, fins al 35% de reducció anual.

El departament que tenia més professorat en places que comptaven amb reducció era el de Ciències Socials amb menor nombre de professores (16) seguit del de Ciències de la Salut amb major nombre de professores (8); els departaments de Ciències Humanes (4 cadascun d'ells); el departament amb menys professores de Ciències Experimentals i Tecnològiques (3) i el departament amb més dones de Ciències Socials (1).

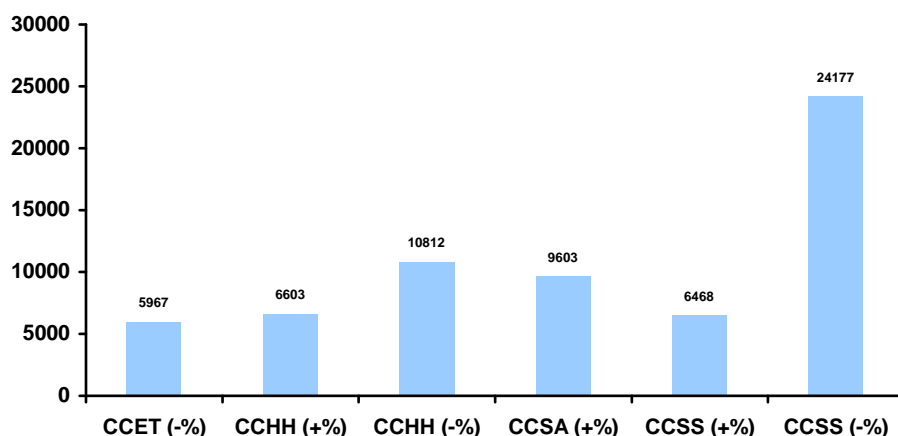
Val a dir que la majoria del professorat que desenvolupava dits càrrecs de gestió tenien com a categoria professional professor(a) titular –d'universitat (15) i d'escola universitària (8)- així com catedràtics(ques) d'universitat (6). Tot i això, també hi havia professors(es) agregats(des) i lectors(es), associats(des) i catedràtics(ques) contractats(des) que ocupaven càrrecs (especialment a Ciències Socials i Humanes).

El nombre de professors i professores en règim d'absència, sabàtics i permisos era poc elevat. En dos departaments hi havia 3 professors o professores en aquesta situació (el departament amb menor percentatge de professores de Ciències Humanes i el de major percentatge de Ciències Socials); hi havia 2 persones al departament de menor presència de professors en Ciències Socials i amb només un plaça d'aquestes característiques hi

havia el departament amb més professores de Ciències Humanes i de Ciències de la Salut.

Amb la informació comentada fins ara s'extreu la capacitat docent del professorat. Per a fer aquest càlcul s'aplica una fórmula que consisteix en sumar la capacitat docent de les places pressupostades + les places d'emèrits + les places provisionals i les places amb càrrec a vacants o substitucions. A això se li ha de restar la capacitat docent perduda de les places vacants, de les places provisionals vacants, de les places amb reduccions per càrrec i de les absències, sabàtics o permisos.

Fent aquest càlcul s'obté que el departament amb una capacitat docent major era el que tenia menys dones a Ciències Socials (24177 hores), seguit del que tenia menys dones a Ciències Humanes (10812 hores); el que tenia més dones a Ciències de la Salut (9603 hores) i a Ciències Humanes (6603 hores) i Ciències Socials (6468 hores); i finalment el departament amb menys professores de les Ciències Experimentals i Tecnològiques (5967 hores). Aquesta informació es troba al gràfic n.5.



Gràfic n.5. Capacitat docent del professorat dels departaments que conformen la mostra (UAB, 2008).

2.7.3 Capacitat docent anual del personal investigador

Es considera personal investigador el personal que forma part dels programes Ramón y Cajal, Beatriz de Pinós, Juan de la Cierva, Joves doctors estrangers i ICREA. En l'apartat d'altres investigadors(es) en formació s'inclouen la resta d'investigadors i becaris(es) no citats(des) anteriorment, per exemple, becaris(es) de la UAB, de la Generalitat, FPI o FPU.

Quant a personal investigador, la capacitat docent era molt baixa o nul·la en la majoria de departaments. Podent-se destacar, únicament el departament de Ciències de la Salut amb elevada presència de professors ja que compta amb un(a) investigador(a) ICREA, un(a) del programa Beatriz de Pinós i un(a) Juan de la Cierva. L'altre departament que té un(a) investigador(a) Juan de la Cierva és el de menor nombre de professors de les Ciències Experimentals i Tecnològiques.

Pel que fa a la categoria “altres investigadors(es) en formació” els nombres eren majors. Així a Ciències de la Salut hi havia 9 investigadors(es) en aquesta situació; als departaments amb menor presència de dones a Ciències Humanes hi havia 8 i a Ciències Socials, 7; i als departaments amb major presència de dones de Ciències Humanes hi havia 3 i a Ciències Socials 2.

2.7.4 Ràtio de tesis segons professorat permanent

El nombre de tesis llegides en els tres cursos previs a l’elaboració de l’estudi oscil·lava entre 3 (el departament amb menys professores de Ciències Experimentals i Tecnològiques i el departament amb més professores Ciències Humanes) fins a 50 (el departament amb més professores Ciències de la Salut). Però aquests nombres no sempre es corresponien amb la ràtio de tesis segons professorat permanent. En aquest cas, el departament que tenia un índex més elevat (1.43) sí es corresponia al de Ciències de la Salut, seguit pel departament de Ciències Socials amb més professores (16 tesis i ràtio de 0.89); Ciències Humanes amb menys professores (20 tesis, ràtio 0.47); Ciències Experimentals i Tecnològiques (2 tesis, ràtio 0.21); Ciències Humanes amb més professores (3 tesis, ràtio 0.16); i finalment Ciències Socials amb menys professores (10 tesis, ràtio 0.16).

2.7.5 Nombre i tipus de càrrecs per direcció

El rector de la UAB en aquell moment no estava adscrit a cap dels departaments de la mostra de treball de la recerca. Sí hi havia una vicerectora pertanyent al departament amb menor presència de dones de Ciències Socials.

Quant a la direcció de departament, tots els departaments estudiats estaven dirigits per un professor. No obstant, a l’àrea de Ciències Socials en el departament més masculinitzat hi havia 2 persones ocupant càrrecs de degà o degana i direcció d’escola universitària. També hi havia 2 persones desenvolupant el rol d’adjunt als departaments amb menor nombre de dones de Ciències Humanes i Ciències Socials. Finalment, el departament més feminitzat de la universitat, pertanyent a Ciències Socials, tenia 3 persones ocupant un càrrec com a delegat o delegada, sense especificar-ne res més.

2.7.6 Intervals d’edat del professorat permanent del proper quinquenni

Partint del curs 2007-2008 i projectant als següents 5 anys, s’ha calculat el nombre de professors i professores que estan en la franja de 60-70 anys, per tant, en vies de jubilació o emeritatge. Excepte en el cas del departament de Ciències Experimentals i Tecnològiques, on sembla que la plantilla docent i investigadora era jove i sense vistes a superar els 60 anys en els propers 5 anys, la resta de departaments mostraven evidències de comptar amb una plantilla d’edat avançada, la qual cosa suposaria un relleu generacional imminent durant els propers 5 anys especialment en alguns departaments com el que tenien menys dones a Ciències Humanes i Ciències Socials.

2.8 Resumint

El departament que tenia menys percentatge de professores dins les Ciències Experimentals i Tecnològiques –i del conjunt de departaments que conformaren la recerca- (9.37%) era un departament força jove, doncs fou creat a setembre de 2004.

El seu encàrrec docent era menor que el de la resta de departaments, així com també era baix el nombre de tesis i “tesines” dirigides; el nombre de crèdits de teoria que impartia; el nombre de professorat avaluable així com de places docents a cobrir, pressupostades o vacants i no comptava amb cap programa de doctorat que hagués obtingut una menció de qualitat.

Pel que fa a punts forts, era un departament que comptava amb un elevat percentatge de trams vius; amb un bon rendiment quant a transferència de tecnologia i coneixement i també disposava de força personal investigador, comptant amb una plantilla docent jove, en tant que cap professor o professora estava en edat de jubilació en els successius 5 anys. Sembla, doncs, que es tractava d’un departament força centrat en la recerca i que disposava de poques places consolidades. Sota el punt de vista del gènere, es tractava d’un departament amb 32 professors d’entre els quals només 3 eren dona: una pertanyia al personal investigador en formació, l’altra ocupava una plaça consolidada dins la carrera acadèmica i la tercera tenia un contracte de recerca.

Pel que fa a Ciències Humanes, el departament amb major percentatge de professorat femení (62.16%) va ser creat a setembre de 1985. Es tractava d’un departament on s’impartia molta docència complementària i força crèdits de teoria; que comptava amb un elevat nombre de trams vius de recerca i que impartia un programa de doctorat amb menció de qualitat dels dos que n’ofertava. D’altra banda, no tenia gaire personal investigador ni becaris de recerca i no generava gaire ingressos en projectes de recerca o transferència de tecnologia i coneixement.

Des del punt de vista de gènere, el personal docent i investigador femení ocupava, principalment, les places agrupades sota el nom de “personal docent”, seguit de les places de personal investigador i suposaven la meitat del professorat dins la carrera acadèmica.

En la mateixa àrea de coneixement, el departament amb menor percentatge de professores i investigadores (20.31%) va ser creat a setembre de 1985 i mostra un perfil diferent. D’una banda tenia un encàrrec docent superior a l’anterior, tot i que se situava per sota de la mitjana de la UAB, i era el departament –entre tots els que conformen la mostra d’estudi- que major nombre d’hores dedicava a “altres reconeixements docents”.

A l’igual que l’altre departament de la mateixa àrea, impartia un nombre molt elevat de crèdits de teoria i junt al departament de Ciències de la Salut, eren els que comptaven amb un percentatge més elevat de trams vius de recerca, ingressant molts recursos provinents de projectes de recerca i pocs quant a transferència de tecnologia o de coneixement –igual que l’altre departament de la mateixa àrea- i també igual que en el cas anterior, de dos programes de doctorat que ofertava, un comptava amb una menció de qualitat.

Pel que fa a capacitat docent, era un dels departaments que tenia major capacitat docent de tots el que han format part de la mostra i respecte les places de personal docent i investigador; era un dels departaments que comptava amb més places; el que tenia major nombre de professorat en qualitat d'absència, sabàtics i permisos; tenia força personal becari i la mitjana d'edat del professorat era avançada, convertint-se en el departament que previa tenir més professorat d'entre 60 i 70 anys en els successius 5 anys. Quant a gènere, les dones se situaven en les places de personal investigador en formació i eren poques les contractades com a personal docent o dins la carrera acadèmica.

En l'àrea de Ciències de la Salut, només es disposa de dades del departament amb major presència de professores i investigadores (75.51%), un departament creat a setembre de 2000. En aquest cas es tractava d'un departament amb un elevat índex quant a direcció de tesis i "tesines"; que comptava amb dos programes de doctorat i ambdós havien rebut la menció de qualitat. El seu encàrrec docent estava per sota de la mitjana de la UAB. Pel que fa a investigació, es tractava del departament de la mostra que disposava de major nombre de trams vius de recerca i que obtenia el major rendiment en aquest sentit. També era el que major quantitat de recursos econòmics per projectes de recerca i transferència de tecnologia i de coneixement ingressava i que comptava amb major nombre de personal investigador i investigador en formació. Quant a places docents, es tractava d'un departament amb un elevat percentatge de personal en categories estables, de manera que hi havia poques places vacants o de substitució. Cal dir que era el segon departament amb major reducció docent per càrrecs de direcció entre el seu personal. Quant a gènere, el nombre de professores i investigadores era elevat, conformant les dones bona part del personal investigador en formació i la carrera acadèmica, tot i que també del personal docent i de l'investigador.

Finalment, cal parlar de l'àrea de Ciències Socials. Pel que fa al departament amb un percentatge més elevat de professores en aquesta àrea (76.08%) –el més elevat de tota la UAB–, dir que era el departament amb l'encàrrec docent menor de tots els que formen part de la mostra d'estudi (se situava per sota de la mitjana de la UAB en aquest punt) i la seva capacitat docent també era una de les menys elevades. Tot i això, era un dels departaments que impartia més nombre de crèdits de teoria i el seu esforç docent era molt elevat –junt a l'altre departament de la mateixa àrea de coneixement. En l'àmbit de la recerca, es tractava –junt a l'altre departament de la mateixa àrea– dels departaments que tenien menor percentatge de trams vius i, conseqüentment, de menor rendiment en trams de recerca. Era un departament que generava pocs recursos econòmics provinents de projectes de recerca, de transferència de coneixement o de tecnologia, sent el seu rendiment el més baix de tota la mostra d'estudi. El departament comptava amb dos programes de doctorat i un d'ells tenia una menció de qualitat.

Quant al personal docent i investigador, es tractava del departament amb més elevat índex de professorat adscrit al programa d'emeritatge. Conjuntament amb l'altre departament de la mateixa àrea, es tractava dels departaments que tenien més places vacants o de substitució així com d'absències, sabàtics o permisos. Des del punt de vista de gènere es pot afirmar que el total del personal investigador, el 80% del professorat dins la carrera acadèmica i el 75% del personal docent són dones, estant representades en menor mesura entre el personal investigador en formació (només hi havia una becària dels tres becaris que treballaven al departament).

Pel que fa al departament de la mateixa àrea amb menor percentatge de professores i investigadores (27.42%), dir que el seu encàrrec docent era el més elevat de tota la mostra d'estudi i també era el que tenia major capacitat docent. Igualment, era el departament de tota la mostra que tenia més docència coberta per càrrecs de direcció i que impartia més crèdits de teoria, així com també era el departament amb major quantitat de professorat avaluable.

Era un departament que ingressava molts recursos per transferència de coneixement i de tecnologia i dels tres programes de doctorat que oferia, dos comptaven amb menció de qualitat. Es tractava del departament que tenia major capacitat docent de tota la mostra; el que comptava amb més places docents i també amb el major nombre de places amb reducció per qüestions de direcció, així com amb més places vacants o de substitució. L'edat del professorat d'aquest departament era força elevada, preveient-se força jubilacions en els successius cinc anys.

Per acabar dir que la majoria del professorat que duia a terme càrrecs de gestió tenia com a categoria professional professor o professora titular d'universitat o d'escola universitària, així com catedràtics i catedràtiques d'universitat i en menor mesura es trobaria el professorat agregat i lector, els associats i associades i els catedràtics i les catedràtiques contractades.

3 Els Curriculum Vitae

L'anàlisi del curriculum vitae (CV) de les investigadores permet obtenir informació respecte la carrera acadèmica i investigadora tal com queda plasmada en un document oficial que, en molts casos, és sotmès a un procés d'acreditació, habilitació, avaluació de sexennis, etc. ja sigui a nivell autonòmic o estatal, que reflexa la carrera professional de la persona i recull tots els seus mèrits professionals.

En relació a la recerca en curs, s'ha tingut en compte allò que es contempla en els processos d'avaluació de la investigació, i més concretament:

- (a) dades personals
- (b) formació acadèmica
- (c) carrera professional a la universitat
- (d) acreditacions i habilitacions obtingudes
- (e) docència
- (f) recerca
- (g) producció acadèmico-científica i
- (h) gestió universitària.

Algunes professores entrevistades no van lliurat el seu CV per diversos motius, sent el més comú no tenir-lo actualitzat. Finalment s'ha comptat amb 21 CV d'un total de 27 professores entrevistades.

Respecte el format de CV, hi ha professores que tenen un format lliure, d'altres segueixen el del Ministerio de Educación, el de l'ANECA o el de l'AQU. Per tant, la disparitat de formats i d'informació a incloure, la importància que s'ha donat a la mateixa, etc. és molt diversa.

D'altra banda caldria posar de manifest que aquest apartat es centra merament en l'anàlisi de la informació que les professores recullen en el seu CV, independentment d'altres dades que s'han obtingut en les entrevistes i que moltes vegades explicarien certa informació. De fet, els CVs de les persones no recullen tota la informació necessària per poder avaluar la seva trajectòria, com podria ser els períodes de maternitat, si tenen fills(es), de quines edats, etc. en tant que factors que incideixen en la carrera acadèmica i investigadora.

A continuació s'analitza la informació extreta dels CVs de les professores que van formar part de la mostra. Majors informacions es troben a l'annex n. 6.

3.1 Dades personals

En aquest apartat s'ha tingut en compte l'any de naixement de les professores; el seu estat civil; el nombre de fills(es); si havia tingut experiència professional abans d'iniciar la carrera acadèmica i investigadora o en paral·lel; la categoria professional; el percentatge de professorat femení en el departament i l'àrea de coneixement del mateix.

Al respecte es pot afirmar que, en general, les professores no recullen ni l'estat civil ni el nombre de fills o filles que tenen en el seu CV, sent només una professora qui va incloure aquestes dades quan va presentar-se a l'acreditació com a professora agregada.

Pel que fa a l'any de naixement, la professora de més edat va néixer al 1943, mentre que la més jove, al 1975, predominant les professores que van néixer a la dècada de 1960 seguit per les de 1940, 1950 i en menor mesura, 1970.

Si es considera la categoria professional, les professores nascudes als anys 1970 eren les que tenien una beca com a investigadora Juan de la Cierva o professores lectores. Les professores nascudes a la dècada del 1960 eren, en la seva majoria, professores agregades i titulars (en aquest grup s'inclouen 3 professores que van fer l'entrevista com a una altra categoria però que des de la selecció de la mostra fins a la realització de l'entrevista havien canviat a aquesta figura). Les que van néixer a la dècada de 1950 eren professores titulars i una d'elles era catedràtica d'escola universitària. En el cas de les professores de més edat, nascudes als anys 1940, la categoria professional predominant era la de catedràtica d'universitat, encara que també hi havia una catedràtica d'escola universitària i una titular. Només afegir que les professores catedràtiques pertanyien a les Ciències Experimentals i Tecnològiques i a Ciències de la Salut, mentre que les professores catedràtiques d'escola universitària pertanyien a Ciències Humanes i Ciències Socials.

3.2 Formació acadèmica

De les 21 professores que conformen la mostra d'anàlisi del CV, 13 no van cursar la seva titulació a la UAB, sinó que ho van fer a altres universitats catalanes (Universitat de Barcelona); espanyoles (Universitat de Saragossa, Córdoba, País Basc, València o Alacant); europees (Suècia) o d'altres països (Argentina i Estats Units). Són poques les que van seguir una segona titulació (només 4) i en aquest cas tampoc ho van fer a la UAB, tractant-se de professores de Ciències Socials o Ciències Humanes. També van ser poques (7) les que van seguir estudis de master o postgrau (cursant-los tant a la UAB com a altres universitats catalanes –Universitat Pompeu Fabra i Politècnica de Catalunya- o europees). Sembla que són les professores nascudes als 1960 les que més sovint compten amb estudis d'aquest tipus, sense que sigui rellevant la seva àrea de coneixement.

Pel que fa al doctorat, la distància temporal entre l'acabament de la titulació i l'obtenció del títol de doctora oscil·la en una franja molt àmplia que va de 4 a 23 anys. Normalment quan la distància entre l'obtenció de la llicenciatura i el títol de doctora és de 4 o 5 anys, es tracta de professores que van obtenir una beca predoctoral i acostumen a pertànyer a l'àrea de Ciències Experimentals i Tecnològiques o Ciències de la Salut,

mentre que les professores que dedicarien més anys a la tesi es trobarien a Ciències Socials i Ciències Humanes (sobretot a Ciències Socials) i acostuma a tractar-se de professores que abans d'incorporar-se a la carrera investigadora a temps complert havien tingut altres treballs. Són 13 les professores que es van doctorar a la UAB i 8 a una altra universitat, en aquesta ocasió, totes a universitats espanyoles.

Quant a les beques, cal diferenciar entre beques i col·laboracions predoctorals i postdoctorals. Set de les professores van gaudir de beques predoctorals, majoritàriament FPI, Erasmus o d'altres finançades per organismes governamentals o entitats privades. La majoria d'elles van néixer a la dècada de 1960 o 1970 i en el moment de l'entrevista no gaudien d'una posició estable dins la carrera acadèmica (essent investigadores Juan de la Cierva o lectores). Tot i això, una d'elles era catedràtica i una altra, agregada. Cal posar de manifest que les professores que han gaudit de beques predoctorals normalment n'han tingut dues o tres. D'altra banda, 5 professores van gaudir de beques postdoctorals finançades, principalment, per fundacions o entitats privades, tot i que algunes també van rebre finançament per part d'organismes públics espanyols. Les professores de major edat que van gaudir de beques postdoctorals acostumen a ocupar places consolidades dins la carrera acadèmica com a catedràtiques o titulars, mentre que les professores més joves es troben en figures no estables com lectora o en figures inicials de la carrera investigadora, sovint essent investigadores Juan de la Cierva.

Quatre professores afirmen haver rebut el premi extraordinari de doctorat. Són professores de Ciències Experimentals i Tecnològiques però també de Ciències Humanes i ocupen places tant consolidades –titular i agregada- com no consolidades – lectora o Juan de la Cierva.

3.3 Carrera professional

Vint de les professores que van lliurar el seu CV van incloure en el mateix un cronograma que explicava la seva carrera professional a la universitat.

Respecte l'any d'entrada, es poden establir tres períodes: (a) a la dècada de 1970, hi va haver entrades l'any 72, 73, 75 i 78, sent l'any 75 el més nombrós; (b) a la dècada de 1980, els anys 81, 84, 87 i 89, sent l'últim el més destacable; i (c) a la dècada de 1990, els anys 91, 92, 94, 97 i 98, suposant el període de 1992 a 1997 l'entrada més elevada de dones (7 en total).

Pel que fa a l'obtenció d'una posició estable dins la carrera acadèmica, les professores tarden entre 5 i 15 anys en obtenir l'estabilitat, sent la mitjana de 10 anys la més freqüent. Sis de les professores encara no havien aconseguit establir-se quan van ser entrevistades i només una va iniciar la seva carrera acadèmica i investigadora ocupant una posició com a titular.

Si es té en compte l'any de naixement i la data d'estabilització, cal dir que les professores nascudes als anys 1940-1950 tardaven aproximadament 10 anys en establir-se, tot i que una va iniciar la seva carrera amb plaça fixa, la que va tardar menys va fer-ho en 4 anys i la que més, 14. Les professores nascudes als 1960s es poden dividir en dos grups, les que tarden aproximadament 10 anys, oscil·lant entre 9 i

15, però també n'hi ha que encara no havien obtingut una plaça estable en el moment de ser entrevistades. Les que van néixer als 1970 no hi ha cap que ocupi una plaça d'aquestes característiques.

En termes generals, es pot afirmar que en els departaments on el percentatge de dones és menor, és on hi ha més professores que encara no s'han estabilitzat, amb èmfasi especial de les professores més joves.

Un cop les professores obtenen una plaça estable dins la carrera acadèmica i investigadora poden plantejar-se restar en aquesta posició o seguir ascendint en la mateixa. Aquest darrer ha estat el cas de 6 de les professores que van participar a la mostra. Així, 2 van passar de titulars a catedràtiques (en 8 anys una i 7 l'altra); altres 2 van passar de titulars d'escola universitària a catedràtiques d'escola universitària (en 4 anys una i 7 l'altra); una altra va passar de titular d'escola universitària a titular d'universitat en 14 anys, suposant també un canvi d'universitat, i una altra va fer aquest canvi en 2 anys. Totes elles són professores nascudes entre els anys 1940 i 1950, de diferents àrees de coneixement i adscrites a departaments amb elevat i baix percentatge de professores.

3.4 Acreditacions i habilitacions obtingudes

Set professores fan menció en el seu CV de les acreditacions o habilitacions que han obtingut per part de l'AQU o l'ANECA. Sorprèn que només hagin fet menció a aquesta informació set professores, en tant que per la figura professional que ocupen dins la carrera acadèmica i investigadora han estat més les que s'han sotmès a aquests processos. Són les professores més joves i les que no han obtingut una plaça estable abans de l'entrada en vigor de la LOU al 2001 les que inclouen aquesta variable, tot i que també hi ha una professora catedràtica d'escola universitària que va participar en una acreditació de recerca avançada.

3.5 Docència

En aquest apartat s'han tingut en compte diversos ítems: any en què van iniciar la docència; quants treballs acadèmics han dirigit (projectes final de carrera, treball de recerca de doctorat, màsters i postgraus excepte les tesis doctorals); cursos de formació docent rebuts; projectes d'innovació i millora de la qualitat docent en què han participat o que han dirigit; avaluacions per part dels estudiants; trams de docència aconseguits i altres mèrits relacionats amb la docència.

El tema de la docència no té massa pes en les acreditacions, resultant un mèrit poc rellevant a l'hora d'obtenir una plaça estable dins la carrera acadèmica i investigadora. Aquest pot ser el motiu pel qual la majoria de professores no fan referència a la docència en els seus CVs –de fet, només 8 professores l'han inclosa.

Pel que fa a la direcció acadèmica de treballs, 8 professores manifesten haver-ne dirigit. La professora que n'ha dirigit menys, ho ha fet una única vegada, mentre que la

professora que més n'ha dirigit, han estat 14. La quantitat guarda relació amb la categoria professional, sent les catedràtiques d'universitat i d'escola universitària les que més treballs han dirigit, seguit de les professores agregades i titulars i en menor mesura les lectores, Juan de la Cierva o Ramon y Cajal.

Sis professores manifesten haver participat en cursos de formació docent. El nombre de cursos va de 2 a 12, depenent de la professora. Majoritàriament les professores participen en els cursos de formació docent que ofereix la pròpia universitat al personal docent i investigador de manera gratuïta. Així, a la UAB les professores han participat en cursos de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE), l'antic Programa de Suport a la Innovació de la Docència Universitària (PSIDU) o en l'actual Unitat d'Innovació Docent en Educació Superior (IDES). La majoria de professores que participen en aquesta formació tenen una categoria professional inicial (lectores, Juan de la Cierva...) o l'havien cursat mentre ho eren.

Són 5 les professores que han participat en projectes d'innovació i millora de la qualitat docent. D'elles, 3 han participat en un; una ha participat en 3 i una altra en 4. Les professores que han participat en un únic projecte són lectores, excepte una que és agregada, totes elles de Ciències Experimentals i Tecnològiques o Ciències Humanes. En canvi, les professores que han participat en diversos projectes pertanyen a un departament amb un elevat percentatge de professorat femení, especialment a l'àrea de Ciències Socials, sent una d'elles agregada i l'altra titular. Val a dir que quasi tots els projectes d'aquesta tipologia reben finançament per part del DURSI o la pròpia universitat i que han estat dirigits per una dona en la seva majoria (8 de 10).

Només una professora ha fet explícita l'avaluació obtinguda per part dels estudiants i només 3 han deixat constància del nombre de trams docents obtinguts: una professora agregada en té 2; una titular en té 4 (ambdues de Ciències Experimentals i Tecnològiques) i una professora catedràtica d'escola universitària de Ciències Humanes en té 3.

En l'apartat d'altres mèrits docents les professores han inclòs l'obtenció del CAP (n'hi ha 6); haver estat col·laborat amb el departament com a estudiant col·laboradora de pràctiques, col·laboradora docent o alumna interna; i la impartició de conferències, cursos, seminaris, màsters, cursos de doctorat, etc. en altres universitats o organitzacions com el CSIC; la supervisió de llicències d'estudis de professorat de primària i secundària; ser col·laboradores en programes com l'Argó... Aquest tipus d'acció són freqüents entre totes les professores, independentment de la seva categoria professional o àrea de coneixement.

3.6 Recerca

En aquesta ocasió les variables que s'han tingut en compte per a extreure informació del CV fan referència a: any d'inici en l'activitat investigadora; nombre d'investigacions realitzades; direcció de projectes finançats per la pròpia universitat o participació en els mateixos; direcció de projectes que reben finançament extern nacional o internacional i participació en els mateixos; estades de recerca a nivell predoctoral o postdoctoral; direcció de tesis doctorals; trams de recerca i altres mèrits.

Les professores entrevistades van iniciar la seva carrera investigadora entre 1986 i 1998 (no es disposa de les dades d'una de les entrevistades perquè només ha recollit informació referent als 3 anys anteriors). Entre les professores que van iniciar la seva carrera al 1986 trobem disparitat de posicions fins a l'actualitat, sent una d'elles catedràtica d'escola i l'altra investigadora Juan de la Cierva (ambdues pertanyen al mateix departament). Aquest mateix fet s'esdevé en les professores que van iniciar la seva recerca al 1995; així n'hi ha 2 que són agregades, una titular i 2 són lectores, sense diferències entre àrees de coneixement. La professora que va iniciar la seva carrera al 1987 és catedràtica; de les que ho van fer al 1989, una és catedràtica i l'altra titular; des del 1991, una agregada i l'altra Ramon y Cajal; al 1992, una catedràtica d'escola i una titular; al 1993, lectora; als anys 1994 i 1997, titulars; i al 1998, lectores i Juan de la Cierva. Per tant, les professores que fa més anys que van iniciar la seva carrera a l'acadèmia tenen més possibilitats d'ocupar una plaça consolidada a l'actualitat que les que l'han iniciada més recentment, tot i que això no sempre és així (doncs hi ha una investigadora Juan de la Cierva que va iniciar la seva carrera a 1986, mentre que professores que van començar al 1994, 1995 o 1997 són titulars i fins i tot una de 1995 és agregada).

Quant al nombre d'investigacions realitzades, les respostes són molt diverses, incloent entre les investigacions projectes de recerca, projectes de R+D+i, contractes o convenis d'especial rellevància amb empreses i/o administracions públiques, recerca competitiva o no competitiva, transferència, etc. o fent referència a totes les investigacions al llarg de la seva carrera o reduint-les a les realitzades en els darrers 3 o 10 anys. Amb tot, extreure conclusions en aquest sentit amb la informació disponible és força complex.

Les investigadores Juan de la Cierva han participat en projectes en diferent nombre de vegades, que va de 5 a 11 projectes, independentment de l'àrea de coneixement; la Ramon y Cajal, en 21; les professores lectores, entre 4 i 13, sent menor la participació en Ciències Socials i Ciències de la Salut i major en Ciències Experimentals i Tecnològiques i Ciències Humanes; pel que fa a les titulars, una professora de Ciències Humanes ha participat en 4 i una de Ciències Experimentals i Tecnològiques en 14 – només en els darrers deu anys; les professores agregades, entre 10 (a Ciències Experimentals i Tecnològiques) fins a 27 (a Ciències Socials); les professores catedràtiques d'escola universitària, en 14 (Ciències Humanes i Ciències Socials) i les professores catedràtiques, en 10 a Ciències Experimentals i Tecnològiques, fins a 24 en Ciències de la Salut.

Es manifesta una certa tendència de les professores que pertanyen a Ciències Experimentals i Tecnològiques a participar en projectes de recerca de caire competitiu, de transferència i de R+D+i, mentre que a la resta d'àrees de coneixement predominen els contractes d'especial rellevància amb empreses i/o administracions.

Només 4 professores han estat investigadora principal d'un projecte finançat per la pròpia universitat. En tots els casos es tracta de professores de Ciències de la Salut o Ciències Socials i de diferents categories professionals: lectora, catedràtica, catedràtica d'escola universitària o Ramon y Cajal. En un grup el nombre de participants eren 4 persones i en un altre 10, desconeixent la resta d'informació.

D'altra banda, 7 professores han format part de grups de recerca finançats per la pròpia universitat. En total, han participat en 9 grups de recerca, dels quals 2 dirigits per home i 7 per dona. Quan apareix el nombre de participants, aquest és de 5, 6 i 9. Es tracta de projectes de l'àrea de Ciències Experimentals i Tecnològiques, Ciències Humanes i Ciències Socials.

Pel que fa a projectes que reben finançament extern, 12 professores han estat investigadores principals de diversos grups de recerca d'aquesta mena, podent-se afirmar que les professores catedràtiques (d'universitat i d'escola universitària) són les que dirigeixen projectes en major nombre d'ocasions i tractant-se de projectes finançats per organismes internacionals que compten amb dotacions econòmiques elevades. En canvi, quan es tracta de participar en aquests projectes, només una professora catedràtica diu no haver participat mai en cap, mentre que la resta de professores sí ho han fet. En el cas que surti el nom de la persona que liderava el grup, acostuma a ser un home en quasi totes les ocasions. No és freqüent incloure el nombre de components del grup, però en les ocasions en què s'ha fet, aquest va de 3 fins a 21.

Setze professores han realitzat estades de recerca: 4 de caire doctoral; 7 postdoctoral i 5 pre i postdoctoral. Al respecte dir que les 5 professores que no han fet cap estada, són les professores que fa més anys van ingressar al cos docent i investigador universitari i que actualment ocupen la posició de titular o catedràtica (d'universitat o d'escola universitària).

Respecte les tesis doctorals, 8 professores han dirigit tesis doctorals i 3 n'han codirigit. Són directores les professores agregades, catedràtiques (d'universitat i d'escola universitària) i titulars, mentre que són codirectores les professores lectores o les investigadores Juan de la Cierva. El nombre de tesis dirigides oscil·la entre 1 i 16, cosa que depèn en bona mesura de la categoria professional i del nombre de projectes de recerca de la directora.

Són 5 les professores que fan menció als trams de recerca. Tenen un tram les professores lectores; 2, les agregades i les titulars, i 3 trams una catedràtica d'escola universitària. Majoritàriament, són les professores de Ciències Experimentals i Tecnològiques qui més trams de recerca tenen i en menor mesura, les professores de Ciències Humanes i Ciències Socials.

Finalment quant als altres mèrits de recerca, les professores han comentat el nombre de tribunals de tesis en què han participat; quan han estat membres de comitès organitzadors de congressos, reunions científiques, taules rodones o altres esdeveniments; convidades a presentar comunicacions en seminaris, congressos, cursos de doctorat, etc.; membres de comitès científics o d'acreditació així com *reviewers* de revistes científiques; la seva pertinença a societats científiques o la seva col·laboració amb organismes oficials i privats.

3.7 Producció acadèmic-científica

S'ha considerat oportú dedicar un apartat a les publicacions, ja sigui en forma d'article, capítol de llibre o llibre, les comunicacions en congressos, així com les patents o altres models d'utilitat, donada la seva importància a l'hora de superar els processos d'acreditació o avaluació dels mèrits de recerca i, per tant, a l'hora d'obtenir una plaça estable o ascendir dins la carrera acadèmica i investigadora.

L'any en què van començar a publicar les professores entrevistades és força dispar. Només 2 ho van fer a la dècada del 1970, 5 a la dècada de 1980 i la resta en els 1990s, especialment a partir de 1996. Les professores que van iniciar les seves publicacions amb anterioritat són les que pertanyen a les Ciències Experimentals i Tecnològiques o a les Ciències de la Salut. També es tracta de les professores que tenen major edat, doncs van néixer a la dècada dels 1940 i actualment són catedràtiques –d'universitat o d'escola universitària- en la seva majoria.

Pel que fa a articles, la professora que més articles ha publicat al llarg de la seva trajectòria (més d'un centenar) pertany a Ciències de la Salut que ha desenvolupat quasi tota la seva carrera als Estats Units i que va néixer a la dècada de 1940. La segueixen professores amb 56, 40, 32 i 30 publicacions. Totes elles són catedràtiques o catedràtiques d'escola universitària, de diferents àrees de coneixement, nascudes a les dècades de 1940 i 1950. A continuació, amb més d'una vintena d'articles, hi ha professores agregades, lectores, Ramon y Cajal i titulars, nascudes entre 1950 i 1960 i de totes les àrees de coneixement. Amb més d'una desena d'articles hi ha 9 professores nascudes majoritàriament entre 1950 i 1970, que són agregades, lectores, titulars o Juan de la Cierva de Ciències Experimentals i Tecnològiques, Ciències Humanes i Ciències Socials. Finalment, hi ha tres professores que no arriben a la desena d'articles publicats. Es tracta de dues professores titulars de Ciències Humanes i Ciències de la Salut i una investigadora Juan de la Cierva de la mateixa àrea.

Quatre de les professores han assenyalat en el CV quants dels seus articles publicats pertanyen a revistes indexades o que han estat avaluats per *referees*. Així una professora Juan de la Cierva de l'àrea de Ciències Humanes amb 16 articles aclareix que 13 estan en revistes indexades i 3 en revistes que tenen avaluació externa; una professora lectora del mateix departament indica que dels seus 15 articles, 11 pertanyen a publicacions indexades i 4 a publicacions amb avaluació externa; en l'àrea de Ciències de la Salut, una professora lectora aclara que els seus 22 articles estan publicats en revistes indexades en el SCI i, finalment, una professora lectora de Ciències Socials explica que té 13 articles dels quals 7 no indexats amb revisió externa i 6 amb avaluació resultants de congressos. Per tant, són les professores en una posició més inicial de la carrera les que més èmfasi posen en el tipus de publicacions dels seus articles. L'explicació rau en els criteris d'acreditació establerts per les agències avaluadores.

A l'hora de publicar, la majoria de les professores solen fer-ho en equip, canviant l'ordre en què apareixen en la signatura. En dos casos els grups són força nombrosos, especialment en l'àrea de Ciències de la Salut. En altres casos acostumen a publicar en parelles o grups de tres. Dues professores de Ciències Humanes publiquen soles i en 7 casos publiquen quasi sempre soles, però a vegades ho fan en grup –sovint parelles o grups de tres. Aquesta opció és més freqüent a Ciències Humanes i Ciències Socials.

Quant als capítols de llibre, 15 professores n'han publicat. Una professora catedràtica d'escola universitària en l'àmbit de les Ciències Humanes compta amb 61 capítols i és la que més n'ha publicat. Amb una vintena hi ha 2 professores, una Juan de la Cierva de Ciències Humanes i una titular de Ciències de la Salut. Amb una desena de capítols hi ha 7 professores. Són catedràtiques, titulars, lectores, agregades, catedràtiques d'escola universitària o Ramon y Cajal, de totes les àrees de coneixement excepte Ciències de la Salut i amb un clar predomini de les Ciències Socials. Amb menys de 10 publicacions en forma de capítol de llibre hi ha 5 professores. En aquest cas són agregades, Juan de la Cierva, lectora i titular de totes les àrees de coneixement, excepte Ciències Humanes.

El nombre disminueix quan es tracta de llibres. Només 9 professores han escrit llibres amb un nombre màxim de 10 per part d'una professora Juan de la Cierva en l'àrea de Ciències Humanes. La següent és una professora catedràtica d'universitat del mateix departament que en té 9 i la segueix amb 6 una lectora del mateix departament. Amb 5 llibres segueix una professora titular de Ciències Socials, amb 4 una titular de Ciències de la Salut i amb 3, tres professores, totes elles de Ciències Socials: una catedràtica d'escola universitària, una Ramon y Cajal i una lectora. Finalment, hi ha una professora titular de Ciències de la Salut que només ha escrit un llibre. Cap professora de Ciències Experimentals i Tecnològiques compta amb llibres publicats.

Parlant de les comunicacions en congressos, els resultats són, de nou, força disperss, anant de 3 fins a 229 el nombre de contribucions. La primera és una professora titular de Ciències Socials i la segona també és titular, en aquest cas de Ciències de la Salut. Ambdues pertanyen a departaments amb poca presència de dones (fins i tot sent l'única en el segon cas) i ambdues van néixer als anys 1940.

La següent professora que més comunicacions té és una catedràtica de Ciències Experimentals i Tecnològiques (90); seguit de dues professores que estan en la seixantena: una catedràtica d'escola universitària de Ciències Socials i una lectora de Ciències de la Salut. Amb una quarantena hi ha 3: una professora agregada de Ciències de la Salut, una catedràtica d'escola universitària de Ciències Humanes i una agregada de Ciències Socials. Amb una trentena hi ha una Ramon y Cajal i una titular, ambdues de Ciències Socials. En tenen una vintena una titular de Ciències Salut, una agregada de Ciències Experimentals i Tecnològiques i una Juan de la Cierva de Ciències Socials. Estan en la desena una titular de Ciències Humanes, una lectora de Ciències Experimentals i Tecnològiques i una altra de Ciències Humanes, una investigadora Juan de la Cierva de Ciències Socials i una lectora de la mateixa àrea. Amb menys de 10 comunicacions en congressos trobem una titular de Ciències Experimentals i Tecnològiques, una Juan de la Cierva de Ciències Humanes, una catedràtica de Ciències de la Salut i una titular de Ciències Socials.

Les professores publiquen en congressos d'abast nacional i internacional, amb un lleuger predomini dels d'abast internacional.

Quant a patents o models d'utilitat, només hi ha una professora que en tingui. Es tracta d'una investigadora Juan de la Cierva de Ciències de la Salut i en té 2.

Parant atenció a les dates en què les professores publiquen des de que van iniciar la seva carrera, s'observen períodes on les professores tenen major o menor productivitat, tot i que el més comú és que les professores intentin publicar com a mínim un cop a l'any en

forma de llibre, capítol de llibre, article o comunicació en congrés. Tot i això, en el cas de 6 professores s'han trobat anys de cap publicació. Hagués estat interessant saber-ne els motius, però això no queda inclòs en el CV.

Quant a l'apartat d'altres mèrits, algunes professores assenyalen l'elaboració o adaptació de material didàctic, manuals, etc.

3.8 Gestió universitària

De les 21 professores que formen la mostra, 10 van ocupar càrrecs de gestió al llarg de la seva carrera. N'hi ha 2 que només han ocupat un càrrec, una que en va ocupar dos, 2 que n'han ocupat 3 i la majoria n'ha ocupat força, entre 4 i 9.

Majoritàriament es tracta de càrrecs amb poca visibilitat i molt sovint relacionats amb la gestió de qüestions docents dins el departament o la titulació com pot ser la coordinació de pràctiques, d'un curs, del programa de tercer cicle, un postgrau, de l'adaptació de la titulació a l'EEES, ser membre d'alguna comissió de treball, etc. Ocupen aquest tipus de càrrecs professores de totes les categories professionals.

D'altra banda, però, hi ha professores que han ocupat càrrecs de major visibilitat, com pot ser la direcció del departament, el vicedeganat de la facultat, ser cap d'estudis, directora d'unitat... En aquests casos es tracta de professores titulars i catedràtiques d'escola universitària o d'universitat. En qualsevol cas, però, aquests càrrecs són els menys ocupats per les professores, sent més freqüent que ocupin els càrrecs citats anteriorment.

3.9 Resumint

Les investigadores no acostumen a incloure informació relacionada amb la seva vida personal en els seus curriculum vitae, per exemple, el seu estat civil, si tenen fills i/o filles i la data de naixement d'aquests. Seria important que el professorat inclogués aquestes dades en el seu CV perquè serviria per determinar la influència de la maternitat o la família en certs aspectes professionals, com per exemple, els períodes de major o menor publicació o participació i/o lideratge de recerques, l'assumpció de càrrecs acadèmics, etc.

Les investigadores entrevistades van néixer majoritàriament a la dècada de 1960 i en segon lloc, als anys 1940. Aquestes darreres normalment han assolit la categoria de catedràtiques i per edat estan properes a la jubilació. Les professores més joves, nascudes a la dècada de 1970, són el grup menys representat i s'ubiquen a les posicions de personal investigador o als inicis de la carrera acadèmica en posicions no estables.

La major part de les entrevistades no va cursar els seus estudis universitaris a la UAB.

Les professores de Ciències Socials i Ciències Humanes opten amb més freqüència que les professores d'altres àrees per estudiar una segona titulació. També són les

professores d'aquestes àrees les que demoren més temps en obtenir el títol de doctora i sovint es tracta de professores que han tingut experiència professional abans de dedicar-se a la carrera acadèmica i a cursar estudis de doctorat. En canvi, a la resta d'àrees, es tracta de professores que a l'acabar la llicenciatura obtenen una beca predoctoral i en qüestió de 4 o 5 anys obtenen el títol de doctora.

Les professores de major edat que van gaudir de beques pre i postdoctorals, ocupaven places consolidades dins la carrera acadèmica, mentre que les professores més joves, solien ocupar places de personal investigador o les categories més inicials i inestables de la carrera acadèmica.

Normalment han començat la seva carrera acadèmica i investigadora a la UAB en els darrers 30 anys. Per tal d'obtenir una plaça estable dins la carrera acadèmica, han tardat una mitjana de 10 anys, sent les professores més joves, les de més recent incorporació i les que treballen en departaments amb baix percentatge de personal docent i investigador femení les que encara no han obtingut una plaça estable.

Són poques les professores que un cop obtenen una plaça consolidada decideixen seguir ascendint en la carrera acadèmica.

Les acreditacions i les habilitacions van ser introduïdes a partir de l'entrada en vigor de la LOU l'any 2001. Per tant, totes les professores que no havien obtingut una plaça dins la carrera acadèmica fins aquell moment, així com les professores que han optat per ascendir en la carrera *a posteriori* han hagut de sotmetre's a aquests processos d'avaluació externa. Malgrat això, la participació en aquestes avaluacions només es veu reflexada en 6 dels curriculum vitae.

Són poques les investigadores que han inclòs en el seu curriculum vitae informació referent a la seva experiència docent universitària. Això es podria justificar en tant que la docència no té massa pes dins els processos d'acreditació o avaluació de trams de recerca.

Les professores catedràtiques i titulars així com les professores agregades són les que més treballs acadèmics dirigeixen (tesines de doctorat, treballs de master i postgrau, projectes final de carrera...).

La participació en cursos de formació docent acostuma a dur-se a terme durant el període de professora novell i normalment, abans d'aconseguir una plaça estable.

Les professores de Ciències Socials són les que més van participar en projectes d'innovació i millora de la qualitat docent, la investigadora principal dels quals acostuma a ser una dona.

No és freqüent que les acadèmiques recullin en els seus currículums els resultats de l'avaluació docent que en fan els seus estudiants i en poques ocasions recullen els trams docents de què gaudeixen.

Pel que fa a la direcció o la participació en projectes de recerca, es pot dir que les professores de Ciències de la Salut o Ciències Socials són les que més sovint dirigeixen grups de recerca que reben finançament per part de la pròpia UAB i en el global de les

Àrees, sembla que aquesta mena de projectes són més sovint dirigits per professores. En canvi, els projectes que reben finançament extern acostumen a estar liderats per professors. En el cas que la investigadora principal sigui una professora, sovint es tracta de catedràtiques d'escola universitària o d'universitat.

El nombre de tesis dirigides depèn en bona mesura de la categoria professional i del nombre de projectes que es lideren.

Quant a trams de recerca, el nombre de trams augmenta a mesura que ho fa la categoria professional, essent més comú que les professores de Ciències Experimentals i Tecnològiques en tinguin, i no tant comú a Ciències Humanes o Ciències Socials. El màxim nombre de trams obtinguts per les entrevistades ha estat tres.

Bona part de les professores entrevistades sembla que va començar a publicar a la segona meitat de la dècada de 1990. Tot i això, algunes professores –pertanyents a Ciències Experimentals i Tecnològiques i Ciències de la Salut, així com les que són catedràtiques i les que tenen major edat- compten amb publicacions durant els anys 1970 o 1980.

El nombre d'articles publicats és molt divers, sent una professora titular de Ciències de la Salut del departament amb menor nombre de personal femení, que va desenvolupar la seva carrera als Estats Units i va néixer als anys 1940 la que compta amb el major nombre de publicacions i la segueixen algunes catedràtiques d'universitat o d'escola universitària de diferents àrees de coneixement, corresponent-se també amb les professores de major edat. En l'altre extrem, entre les investigadores que no compten amb tantes publicacions, es poden citar algunes titulars que havien obtingut la plaça abans de 2001 i també les professores Juan de la Cierva –en aquest cas es tracta de les professores joves i que fa relativament poc que han iniciat la seva carrera, per tant, el temps serà un factor corrector d'aquesta variable.

En alguns curriculum vitae apareix una distinció entre articles publicats en revistes indexades o que han superat una avaluació externa. Són les professores recentment acreditades o en procés d'acreditació les que posen èmfasi en aquesta distinció.

En general sembla que les professores publiquen en grup, tot canviant l'ordre de les persones signants. A Ciències de la Salut els grups solen ser força nombrosos, mentre que a Ciències Humanes o Ciències Socials s'acostuma més a publicar en parelles o trios.

El que s'ha dit fins ara es correspon a les publicacions en forma d'article, que junt a les comunicacions en congressos, és on més sovint publiquen les professores entrevistades –especialment a congressos internacionals. És la professora que té major nombre de publicacions la que també té major nombre de comunicacions en congressos i a l'altre extrem hi hauria una altra professora, també titular i també adscrita a un departament amb poca presència de dones, però aquesta vegada de Ciències Socials. Les àrees de coneixement, el moment d'estabilització i les circumstàncies personals i familiars segurament podrien explicar part d'aquestes diferències.

El nombre decreix pel que fa a capítols de llibre i llibres i més encara quant a patents, només havent-hi una professora que en disposi.

Fent referència als períodes de publicació, cal dir que en els currículums de les professores sovint es troben períodes de menor publicació –fins i tot anys amb una única publicació sigui del tipus que sigui. Els motius que explicarien aquest fet no queden recollits en els CVs.

La meitat de les investigadores han assumit càrrecs de gestió universitària al llarg de la seva carrera, sent força comú haver exercit més d'un càrrec. Sovint es tracta de càrrecs de gestió d'algun aspecte docent dins la titulació o el departament, i en menor mesura, i només per part de titulars o catedràtiques, les professores exerceixen càrrecs de major visibilitat en la direcció de departament, el vicedeganat, etc.

CONCLUSIONS

1 Conclusions

Un cop fixada la finalitat, els objectius i les hipòtesis d'investigació; havent dissenyat el model de recerca; cercat què diu la literatura respecte l'objecte d'estudi; havent desenvolupat el treball de camp i havent analitzat els resultats obtinguts, arriba l'hora d'extreure les conclusions i fer una discussió dels resultats en relació al que diuen els autors i les autores referenciats al marc teòric.

L'eix que vertebrava les mateixes són els objectius, a recordar:

- (d) descobrir les motivacions per les quals les dones investiguen
- (e) copsar la percepció que les acadèmiques tenen respecte la carrera investigadora i
- (f) esbrinar els condicionants que les acadèmiques troben al llarg de la seva carrera investigadora per motius de gènere.

A continuació es presenten les conclusions i la discussió dels resultats, tot recordant que cal circumscriure'ls a les investigadores que han format part de la mostra d'estudi. En successius apartats es comenten les limitacions de la recerca, recomanacions en relació a l'objecte d'estudi i finalment, es proposen futures línies d'investigació.

1.1 Descobrir les motivacions per les quals les dones investiguen

Per a descobrir per què les dones investiguen, quines motivacions les duen a investigar, s'han abarcat temes com el context familiar i social de les investigadores; els motius que les van dur a optar per una certa titulació així com als estudis de doctorat; les persones que citen com a referents a l'hora de prendre decisions; què vol dir investigar i com són els investigadors i les investigadores i finalment, com es consideren a sí mateixes, si docents i/o investigadores i/o gestores.

1.1.1 El context familiar i social

Vivim a una societat patriarcal (Walby, 1990) amb uns rols i estereotips de gènere que es transmeten en els processos d'educació i socialització a través de la família, l'escola, els mitjans de comunicació, etc. (Osborn, 2001; Benschop i Brouns, 2003; Shalala, 2006; Izquierdo, 2007 i 2008; Widmer, 2008). Aquests processos durien a les noies a adquirir el que Subirats i Brunet (1988) anomenen "incapacitat adquirida" per la qual les dones prendrien les seves decisions influenciades pel context, l'educació rebuda, l'opinió de familiars i mestres, etc.

Quant a la influència de la família, segons l'estudi de García de León (2000) el context familiar és una variable important per justificar la baixa presència de dones a la recerca. L'autora diferencia entre les investigadores que són "hereteres" i les que són "rebels".

En la present recerca s'han detectat dos casos de professores "hereteres". Es tracta de filles de pare catedràtic d'universitat, filla primogènita de família nombrosa una i filla única l'altra. A més, si la primera es pot considerar, segons la classificació de García de León (op. cit.), una "superdona", doncs està casada, té fills i filles, etc., la segona és una professora catedràtica "soltera".

La resta de professores no es poden considerar "rebels" en el sentit en que l'autora les definia. En la present recerca, però, se les anomena "pioneres" doncs en la majoria dels casos han estat la primera persona de la família en escollir una determinada àrea de coneixement, obtenir un títol universitari, ser doctora o dedicar-se a la carrera acadèmica.

D'altra banda, la recerca és una activitat força desconeguda per part de la societat en general i a la que el jovent no es vol dedicar, malgrat valorar molt favorablement les seves avantatges per la societat (Rugemer, 2009).

1.1.2 L'elecció de la titulació universitària

Com es deia a l'apartat anterior, la societat, la família, l'escola, els mitjans de comunicació, la socialització i l'educació rebuda, etc. condicionen les decisions que les persones prenem, inclosa la decisió de quins estudis universitaris cursar.

Majoritàriament, les entrevistades posen de manifest que la seva decisió partia d'una vocació des de petites o l'interès aparegut durant l'etapa d'educació secundària. Si bé la vocació des de petites sembla estar més present a Ciències Humanes i Ciències Socials, a Ciències de la Salut les professores tenen clara l'àrea de coneixement des d'un bon inici però dubten respecte la titulació concreta.

Bona part de les entrevistades manifesta que la família les va estimular a cursar estudis d'educació superior o va potenciar el seu esperit científic.

En menor mesura, afirmen que van escollir la seva titulació per influència familiar, essent més comú entre les professores de Filologia Francesa, Història Moderna i Contemporània o Ciència Animal i dels Aliments. Sobretot a Ciències Humanes és on més sovint la família influeix en la decisió de quins estudis seguir. Altres vegades la família dissuadeix d'estudiar el que realment volien o les pròpies estudiants decideixen seguir una altra titulació per no entrar en competició amb algun familiar.

Finalment, el professorat de secundària –especialment amb la seva manera de fer les classes- sembla tenir també influència a l'hora d'escollir la titulació, sobretot a l'àrea de Genètica i Microbiologia, o ajuda a reconduir les seves decisions.

En poques ocasions van escollir la titulació a última hora. Més aviat les entrevistades recorden la presa d'aquesta decisió com un procés llarg i no exempt de dificultats.

Entre les professores entrevistades són minoria les que van començar una titulació i van canviar a una altra –essent els motius no estar satisfetes amb el que estan estudiant així com abandonar els estudis universitaris per canviar de país, formar una família i reemprendre els estudis pensant en la conciliació amb la vida personal i familiar. També són poques les que han seguit una segona titulació, un postgrau o un master.

1.1.3 L'accés al doctorat

L'etapa predoctoral es concep com un període formatiu que condueix a l'obtenció del títol de doctor o doctora amb el qual s'inicia la carrera investigadora (Comunicat de Berlín, 2003; Principis de Salzburg, 2005; Comunicat de Bregen, 2005; Golde i Walker, 2006; AQU, 2008). Tot i la rellevància de l'etapa predoctoral, en aquesta tesi doctoral es considera que la carrera investigadora s'inicia un cop obtingut el títol de doctora i per tant, només s'han tingut en consideració a l'hora de definir la mostra d'estudi les posicions per a les quals és condició *si ne qua non* estar en possessió del títol de doctora, sense prendre en consideració l'etapa formativa.

Precisament en aquesta etapa formativa es dona una important pèrdua de capital humà femení, doncs si bé les noies obtenen la majoria de títols universitaris, la seva presència en estudis de doctorat no guarda relació amb l'anterior (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2008; AQU, 2008d). La presència d'estudiants de sexe femení als estudis de tercer cicle decau, esdevenint l'inici d'una pèrdua paulatina de dones al llarg de la carrera investigadora, donant peu a una representació estadística que es coneix com "gràfic de tisora" i que sembla donar-se a nivell internacional i a tots els centres de recerca, no només a l'acadèmia (veure gràfics n. 1 i 2).

D'altra banda, també cal comentar la diferent presència de dones segons àrea de coneixement; essent Ciències de la Salut, Ciències Humanes i Ciències Socials –per aquest ordre- les àrees amb major presència de doctorandes i resultant la presència de noies quasi anecdòtica a Ciències Experimentals i Tecnològiques (Mora, 2007; AQU, 2008d).

Entre d'altres factors, cal parar especial atenció a les beques predoctorals com a filtre segregatiu per cursar estudis de doctorat i seguir la carrera investigadora. Si bé com s'ha dit el percentatge d'estudiants que segueixen estudis doctorals és menor que l'esperat en funció del nombre de titulades universitàries, encara és menor el percentatge de doctorandes que sol·liciten beques en comparació amb els seus col·legues i encara menor les que realment obtenen la beca sol·licitada (veure taules n. 2, 4 i 5). Cal parar atenció a aquesta informació perquè la correlació entre l'obtenció d'una beca i l'èxit en la carrera acadèmica és molt elevada.

Pel que fa a la decisió de seguir estudis de doctorat, Elg i Jonnergard (2003) conclouen que normalment aquesta decisió és presa seguint tres estratègies: (a) conformitat; (b) cerca d'oportunitats i (c) elusió. El fet de seguir una o altra estratègia faria augmentar o disminuir les possibilitats de seguir la carrera acadèmica per part de les investigadores, corresponent l'ordre anterior de major a menor grau d'èxit.

Entre les entrevistades es poden trobar exemples per a les tres estratègies. Si bé en les entrevistes es va seguir la classificació entre les acadèmiques que van accedir al doctorat per la seva motivació vers la recerca i les que van seguir els estudis per altres motius, sense una clara vocació inicial per la investigació, les entrevistades que es poden classificar en les categories d'Elg i Jonnergard es corresponen amb les investigadores que tenien motivació o vocació inicial per la recerca.

Així, la majoria de les professores manifesten que van accedir al doctorat motivades per la recerca *per se* o per aprofundir en un tema del seu interès personal, les arrels

familiars, la pròpia pràctica després d'uns anys de dedicar-se a la professió o per prolongar l'etapa formativa; és a dir, investigadores que es classificarien dins l'estratègia de la conformitat.

Sovint la motivació per la recerca comença quan les estudiants estan als darrers cursos de la titulació i per iniciativa pròpia o perquè mostren interès per alguna matèria o tenen un currículum excel·lent comencen a col·laborar dins una unitat, un grup, un departament, etc. Serien estudiants amb vocació per la recerca en els termes en què Mora (op. cit.) defineix la vocació; és a dir, el resultat final d'un procés en el qual un subjecte fa front a un objecte, una activitat... i si l'experiència en resulta satisfactòria, neix el desig per aquella cosa, aquella activitat. Per tant, el desig per investigar naixeria després d'haver tingut experiències positives prèvies en investigació. Els resultats de Pérez Serrano (2003) i Vazquez-Cupeiro (2003) també demostren que sovint les estudiants accedeixen als estudis de tercer cicle després d'haver col·laborat en tasques de recerca durant els darrers cursos de la titulació, opció present en bona part de les entrevistes i més comú a les àrees de Ciències Experimentals i Tecnològiques o Ciències de la Salut que a la resta d'àrees.

En menor mesura les investigadores han manifestat que tot i que volien dedicar-se a la recerca, la seva decisió estava condicionada pel fet d'obtenir una beca o finançament que les permetés seguir els estudis de doctorat. Aquesta seria l'estratègia de la cerca d'oportunitats; és a dir, professores que volen ser investigadores i cerquen recursos per tal de poder-s'hi dedicar.

L'estratègia d'elusió apareix en poques entrevistes, tractant-se de professores que volent ser investigadores, estan condicionades per diverses circumstàncies personals i familiars que els hi ho dificulten, per exemple, tenir fills o filles petites, no poder obtenir una plaça a la universitat, haver de treballar fora, etc.

Algunes professores decideixen seguir estudis de doctorat seguint una motivació intrínseca com: (a) aprofundir en un camp d'estudi que li interessava especialment; (b) aprofundir en les arrels familiars i (c) aprofundir en la pròpia pràctica professional després d'uns anys d'exercir la professió.

Cruz-Castro (2006) va trobar en els seus estudis altres motius per accedir al doctorat com ara iniciar la carrera investigadora; voler provar la investigació; completar la formació universitària; continuar a la carrera acadèmica; haver-se quedat a l'atur o per influència de l'entorn.

Entre les entrevistades que de bon inici no mostraven interès per la recerca però van seguir estudis de doctorat, es troben certs motius dels citats anteriorment. Per exemple, (a) no haver obtingut una plaça a les oposicions d'ensenyament secundari o no trobar feina a l'empresa privada; (b) un canvi institucional; (c) el doctorat és l'inici de la carrera acadèmica i indispensable per avançar-hi o (d) perquè algú les va convèncer.

També hi ha professores que estant motivades per la recerca, van decidir seguir els estudis de doctorat per prolongar la seva etapa formativa.

Aquests motius (aprofundir en un tema, cercar una qualificació acadèmica major, les circumstàncies, no estar interessades per la recerca des d'un bon inici...) estan més

presentes a Ciències Socials i Ciències Humanes que a la resta d'àrees. A Economia de l'Empresa és on més èmfasi es posa al títol de doctora com a requisit imprescindible per poder seguir la carrera acadèmica, mentre que a Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials expliquen que van fer la tesi doctoral perquè es va donar un canvi institucional. Aquests resultats són força coincidents amb els que va obtenir Cruz-Castro (op. cit.), qui conclou que a Ciències Socials es van seguir estudis de doctorat per iniciar la carrera acadèmica; a Ciències Humanes, per completar la formació universitària o perquè estaven treballant a la universitat i necessitaven el títol per seguir a la carrera i a les àrees científiques, la motivació és la dedicació a la recerca.

Quant a la durada temporal dels estudis de doctorat, les diferències són molt grans. D'acord al CV de les entrevistades, el temps que passa entre que acaben la titulació i obtenen el títol de doctora és molt dispar, anant de 4 a 23 anys. Les que tarden menys de 5 anys, solen ser professores que van obtenir una beca, sovint a Ciències Experimentals i Tecnològiques o Ciències de la Salut. Les que tarden més anys, sovint pertanyen a Ciències Socials o Ciències Humanes i acostumen a haver-se dedicat a la professió abans d'optar per la carrera acadèmica o perquè estant treballant a la universitat, van cursar el doctorat *a posteriori*.

Un altre factor interessant és l'elecció del director o directora de tesi. Al respecte dir que apareix una elevada diversitat d'opcions: (a) la convocatòria de beca delimitava el tema i/o qui seria el director o directora; (b) optar per una persona amb qui s'havia establert una relació mentre s'era estudiant que havia assentat les bases per a futures col·laboracions o sol·licituds de beques; (c) una part contacta l'altra per fer una demanda o una oferta o (d) també pot passar que l'assignació de director o directora depengui de polítiques internes del departament, la unitat o el grup de recerca. Sovint les entrevistades posen de manifest haver fet la tesi amb el professor o professora amb qui havien estat col·laborant quan eren estudiants i en un únic cas s'explica que la doctoranda va dirigir-se a un professor per sol·licitar fer la tesi amb ell.

Sembla donar-se una correlació positiva entre el sexe de la persona doctoranda i qui dirigeix la tesi, segons l'estudi de Vilaroya et al. (2008) de manera que els estudiants escollirien més aviat directors i les estudiants, més directores o codireccions mixtes; és a dir, un professor i una professora.

Un cop han pres la decisió de seguir els estudis doctorals, se senten recolzades per la família, les amistats i les persones de l'entorn universitari: el director o directora de tesi, de grup de recerca, els companys i companyes de grup, etc.

1.1.4 Què vol dir investigar, ser investigador o investigadora i les seves característiques

La universitat abans d'inicis de segle XIX es dedicava a difondre coneixement i preparar per una professió. A partir d'aquesta data, Wilhem von Humboldt va transformar les universitats europees, convertint-les en institucions fonamentades en la unitat entre docència i investigació, començant a la Universitat de Berlín. La universitat orientada a la investigació concebuda per Humboldt aviat va ocupar una posició axial en el món modern com a cruïlla de les grans transformacions socials, econòmiques, tecnològiques i culturals. Amb tot, una de les característiques de les universitats europees és que l'ensenyament i la recerca són els eixos principals de l'activitat

acadèmica i són factors fonamentals de la seva posició cabdal en les grans transformacions socials. Actualment la recerca és una de les funcions bàsiques de les universitats, junt a la docència.

Segons el *Manual Frascati* (OCDE, 2002), el document *Els investigadors a l'espai europeu d'investigació: una professió amb múltiples carreres* (Comissió Europea, 2003a) i *La carta europea de l'investigador* (Comissió europea, 2005) els investigadors i les investigadores són “*professionals que es dediquen a la concepció o la creació de nous coneixements, productes, processos, mètodes i sistemes, i també a la gestió dels respectius projectes*”.

Les definicions sobre investigador –les professores entrevistades han usat quasi exclusivament la forma masculina del terme– han resultat força diverses, no podent extreure una definició compartida pel baix nombre de repetició en les respostes. A grans trets, però, les investigadores consideren que investigar consisteix a donar resposta a preguntes, al per què de les coses, per què passen o en entendre quelcom. Es tractaria, en paraules de les entrevistades, d'una feina que permet aprendre continuadament i ampliar el coneixement establert –cosa que es correspondria amb la definició anterior.

Les entrevistades també posen de manifest que elles parlen de la seva àrea de coneixement, suposant que investigadores d'altres àrees aportarien definicions diferents. De fet, sembla que les professores de Ciències Experimentals i Tecnològiques i Ciències de la Salut posen més èmfasi a l'hora de definir la recerca com fer preguntes i obtenir respostes, mentre que les de Ciències Humanes i Ciències Socials considerarien que investigar consisteix en donar resposta al per què de les coses. Acostumen a ser les professores agregades, titulars i catedràtiques les que consideren que la investigació és una feina.

Quant a les característiques del personal investigador, les entrevistades aporten un llistat de característiques ben ampli i no sempre coincident. Tot i això, sembla que hi ha certes característiques que gaudeixen d'un major grau de consens com són la curiositat; l'estima, entrega, passió per la feina o vocació; tenacitat, constància, perseverança que pot arribar a l'“obsessió”; saber treballar en equip; rigor i meticulositat. A banda d'aquestes característiques n'apareixen moltes d'altres, que no estan repetides. En opinió de les entrevistades això es deu a que les característiques depenen de l'àrea de coneixement.

Les característiques que aporten les entrevistades complementen les que es recullen a la literatura (Alemany, 1999; Benschop i Brouns, 2003; Eppenschwandtner, 2008) per exemple, quan parlen del treball en equip, la interdisciplinarietat, l'ètica professional, etc. i d'altra banda, característiques com ser persones allunyades del món, amb total dedicació a la feina, disposades sempre a viatjar... no apareixen reflexades a les entrevistes.

Per àrees de coneixement també apareixen certes diferències. A Ciències de la Salut i Ciències Socials primen la meticulositat, el rigor i el treball en equip –característica aquesta darrera que no ha estat citada a Ciències Experimentals i Tecnològiques. A Ciències Humanes sembla important la formació de base, estar al dia i la interdisciplinarietat, mentre que a Ciències Socials es considera més important que en la

resta d'àrees la intel·ligència, el *critical awareness*, l'ètica professional, la visió global, l'ambició, ser disciplinat i comptar amb una elevada capacitat de treball.

1.1.5 Consideració pròpia: docent, investigadora, gestora?

Les universitats a partir del segle XIX es dediquen a la transmissió i creació de coneixement, per la qual cosa es crea una unió entre docència i recerca, activitats que el professorat universitari ha de desenvolupar en paral·lel.

Si bé diversos estudis demostren que el desenvolupament d'ambdues tasques en paral·lel és positiu i gaudeix d'avantatges (Zubrik et al., 2001; Oliveras, 2005; Reichert, 2005), d'altres estudis conclouen que això no és així (Feldman, 1987; Terenzini, 1999; Sancho, 2001; Halse et al. 2007).

Aquest sistema dual de tasques des de l'aparició de la LOU comporta certes problemàtiques, doncs si bé el professorat ha d'impartir docència –i això implica preparar classes, impartir-les, avaluar, hores de tutoria al despatx, etc., sembla que els criteris per superar l'acreditació estan més basats en la part de la recerca (veure capítol segon del marc teòric).

A més a més, tal com expliquen Pedró i Sala (2002) el PDI a les universitats acostuma a dividir-se segons dos models, el model de càtedra (Alemanya, Bèlgica, Finlàndia o Suècia) o el model departamental (Estats Units, Regne Unit, Irlanda, Noruega). A Espanya, però, es dona un model mixt que si bé compta amb departaments des de 1983, encara manté moltes característiques del model de càtedra anterior. A més, a l'acadèmia treballen noves figures professionals amb dedicació exclusiva a la recerca com les persones contractades pels programes Ramon y Cajal o ICREA, la qual cosa fa aparèixer una nova divisió del treball no coneguda anteriorment. Com a conclusió els autors proposen crear figures professionals diferenciades, amb major dedicació a la docència unes i major dedicació a la recerca les altres. Aquesta proposta també és avalada per Barnett (2008).

D'altra banda, cal recordar que si bé països com Estats Units compten amb equips de gestió de les universitats professionalitzats, a Espanya la gestió de les universitats s'entén com una responsabilitat compartida, per la qual cosa, el personal acadèmic i investigador desenvolupa càrrecs de gestió.

Malgrat la concepció popular diu que les dones mostren major interès per la docència que per la resta de funcions (i així es posava de manifest en un supòsit de partida de la present recerca) i Widmer (2008) explicava com la consideració que les dones dediquen més a la docència i els homes més a la investigació respon a una imatge social que reproduïx a l'acadèmia la divisió sexual del mercat de treball, l'estudi d'Izquierdo (2009) conclou que el personal docent i investigador va considerar més atractiva la recerca que la docència quan van decidir seguir la carrera acadèmica. De fet, la prioritització de les professores fou la investigació en primer lloc i en segon lloc el binomi docència-investigació, en tercer lloc la docència i en quart lloc l'autonomia en la gestió de l'activitat (totes elles amb puntuació major a 7 sobre 10).

Les professores entrevistades es poden dividir en quatre grups: (a) les que es consideren tant docents com investigadores i pensen que aquest binomi és molt interessant; (b) les

que es consideren més docents perquè tenen més experiència, dediquen més hores, els agrada més o es senten més competents; (c) les que es consideren més investigadores i que els agradaria tenir l'opció de dedicar-se exclusivament a la recerca i (d) només hi ha una professora que es considera gestora, tractant-se d'una professora catedràtica que ocupava un càrrec a l'equip rectoral.

Diferenciant segons àrea de coneixement, cap professora de l'àrea de Ciències Experimentals i Tecnològiques ha posat de manifest considerar-se docent i cap acadèmica de Ciències Socials, investigadora.

Pel que fa al Curriculum Vitae, la majoria de professores no fan menció a la docència que imparteixen en el seu currículum, possiblement perquè la docència no és un mèrit per l'acreditació. Respecte les que fan menció, són minoria les que han dirigit treballs acadèmics; han seguit cursos de formació docent –sobretot quan eren professores novells i no ocupaven una plaça consolidada; han participat en projectes d'innovació i millora de la qualitat docent –essent quasi tots ells dirigits per una professora; han recollit els resultats de l'avaluació de l'activitat docent o els seus trams docents.

Entre els mèrits docents citen l'obtenció del Curs d'Aptitud Pedagògica (CAP); ser col·laboradora de pràctiques; col·laboradora docent o alumna interna; impartir conferències, cursos, seminaris, màsters, cursos de doctorat, etc.; la supervisió de llicències d'estudis de professorat de primària o secundària; o ser col·laboradores de programes institucionals com l'Argó.

Quant a la recerca, dir que les professores entrevistades van començar la seva carrera investigadora entre 1986 i 1998, podent-se afirmar que les professores que fa més anys que van iniciar la seva carrera acostumen a ocupar places consolidades en el moment de ser entrevistades.

Pel que fa a gestió, la meitat de les professores –independentment de la seva categoria professional- manifesten haver ocupat càrrecs, normalment més d'un, i majoritàriament de poca visibilitat. Respecte càrrecs de major visibilitat, solen ser professores titulars o catedràtiques qui els ocupa, però en un percentatge molt baix, i només hi ha una dona dins la mostra que ha ocupat un càrrec en l'equip rectoral, tractant-se d'una professora catedràtica.

Per acabar, es pot afirmar que el supòsit de partida “la carrera professional de les professores universitàries pel que fa a la recerca segueix un camí diferent del de la docència i la gestió possiblement perquè les professores estan més interessades per la carrera docent” es pot considerar fals. Si bé popularment es concep que les dones estan més centrades a la docència i els homes a la recerca, això només obeeix a una imatge social que reproduïx a l'acadèmia la divisió sexual del mercat de treball. Diversos estudis demostren que les dones tenen interès per la recerca i si decideixen seguir estudis de doctorat és perquè van sentir-se atretes per la mateixa quan eren estudiants col·laboradores o perquè tenien alguna motivació intrínseca. De fet, les professores consideren en la seva majoria positiu el fet de desenvolupar en paral·lel la docència i la investigació i si es consideren més docents és perquè és l'activitat a la que destinen més hores o on es senten més competents.

No oblidar, en aquest sentit, que des de que l'acreditació va ser introduïda, el personal acadèmic és avaluat, bàsicament, pels mèrits aconseguits en l'àmbit de la recerca, la qual cosa també comporta, naturalment, una major dedicació a aquesta activitat.

Pel que fa a la gestió, les professores han desenvolupat càrrecs de poca visibilitat i només es consideren gestores en el cas que temporalment ocupin un càrrec que comporta dedicació a temps complert.

1.2 Copsar la percepció que les acadèmiques tenen respecte la carrera investigadora

Aquest objectiu es correspon amb el segon supòsit de partida de la recerca “la dona està infrarepresentada entre el PDI perquè troba certes barreres que li dificulten desenvolupar la seva carrera”. Per tal de donar resposta a aquest objectiu i supòsit de partida, en el present capítol s'abordaran els següents temes: (a) per què les acadèmiques van decidir seguir la carrera acadèmica; (b) les condicions de la mateixa; (c) variables a favor i en contra del seu desenvolupament professional; (d) recomanació de seguir la carrera i (e) expectatives de futur professional.

1.2.1 La decisió de seguir la carrera acadèmica i investigadora

La carrera acadèmica i investigadora no sembla ser una sortida professional que les investigadores considerin des de bon inici sinó que més aviat hi arriben a partir de factors fortuïts, un cúmul de circumstàncies o, com les entrevistades ho anomenen, “el destí”; haver-la primat després d'haver estat combinant-la amb una altra professió o haver obtingut una beca per cursar el doctorat i haver continuat. Només una minoria manifesta que treballar a la universitat havia resultat des de sempre una bona opció professional.

Les professores de Ciències Socials són les que més sovint mencionen dedicar-se a la carrera investigadora a partir de les circumstàncies o després de combinar-la amb altres activitats –sovint docència a altres nivells educatius- o haver obtingut una beca. Cap professora de Ciències Humanes ha mencionat haver obtingut una beca, opció freqüent a Ciències Experimentals i Tecnològiques, on ningú explica haver-s'hi dedicat donades les circumstàncies.

Quant a persones que els ajuden a prendre la decisió, la persona més citada és el director o directora de tesi –especialment quan desenvolupa el rol de mentor o mentora- així com altres companyes i companys de departament, altres professors i professores o la família i la parella –que els donen suport un cop han pres la decisió.

1.2.2 Les condicions de la carrera acadèmica i investigadora

En aquest apartat es parla de les condicions de la carrera acadèmica pròpiament dita, sense fer menció a qüestions relacionades amb el gènere, ja que aquestes seran tractades en les conclusions del tercer objectiu.

La carrera investigadora a la universitat espanyola pot seguir dos models: (a) un model exclusivament investigador lligat a programes predoctorals, postdoctorals i diverses polítiques relacionades amb la potenciació de recursos humans, personal altament qualificat, etc. com mostren les figures n. 1 i 2 o (b) un model acadèmic que segueix la carrera del personal docent i investigador establerta a les lleis que regulen l'educació superior (figures n. 3 a 6). Ambdues opcions no són excloents ja que un cop aconseguida l'acreditació corresponent, les investigadores poden accedir a la carrera acadèmica.

Pel que fa a la carrera investigadora, aquesta està constituïda per diverses figures, sovint de durada determinada, regulades en les respectives convocatòries (veure annex n. 2). Un dels problemes que es deriva d'aquests programes és que les diverses posicions no formen un itinerari continu, la qual cosa genera sentiments d'inseguretat i angoixa quan s'aproxima el final del contracte. Tot i això, moltes investigadores s'incorporen a la carrera del PDI –de fet sembla que les investigadores Juan de la Cierva o Ramon y Cajal no acostumen a acabar els seus contractes com a tals perquè abans sol·liciten ser acreditades per a professors lectores, agregades o titulars i un cop acreditades obtenen posicions de PDI.

Quan es parla de personal investigador, cal parlar de mobilitat. Són molts els beneficis de la mateixa en la línia de la creació de l'EER (Harfi, 2006; González Ramos, 2009b) però no es pot oblidar establir polítiques que parin atenció al retorn dels investigadors i investigadores altament qualificats així com polítiques per atraure i retenir el millor talent internacional, cosa que no sembla ser una prioritat al sistema espanyol (Ortín, 2006).

Pel que fa al PDI, abans de 2001 el professorat es regulava per la LRU, que va quedar derogada per la LOU. Aquesta llei introdueix dos canvis significatius: (a) una carrera funcional i una carrera contractual –que si bé són contractes de durada indefinida, els seus drets són diferents als primers, per exemple, el professorat agregat o contractat doctor no pot ser rector o rectora- i (b) introdueix les habilitacions i les acreditacions com avaluacions prèvies a la participació en concursos de selecció de personal –les habilitacions, però, van ser suprimides i canviades per acreditacions amb la LOMLOU el 2007.

Des de l'any 2002 les acreditacions són conduïdes per l'ANECA a nivell estatal i l'AQU al territori català. Els criteris d'avaluació per a les diverses figures professionals i àrees de coneixement es poden consultar a les taules n. 8 a 14. Cal posar de manifest el gran pes que rep tot allò relacionat amb la investigació (experiència investigadora, trajectòria científica, direcció i participació en projectes d'investigació, etc.) i més especialment, el pes que reben les publicacions en revistes indexades.

Els criteris d'avaluació no estan exempts de crítiques, com per exemple: (a) provenen de determinades àrees de coneixement, específicament les Ciències Naturals, amb una clara definició de què és ciència o l'investigador o investigadora excel·lent –model Olimpus segons Benschop i Brouns (2003)- i no responen a les característiques idiosincràtiques d'altres àrees de coneixement que, per exemple, no compten amb publicacions indexades; (b) no tenen en compte variables com l'experiència professional, cosa que perjudica les dones que ocupant posicions inestables han combinat la carrera acadèmica amb la professional o les que han seguit la carrera

professional abans d'entrar a l'acadèmia; (c) com expliquen Brouns i Addis (2004) tampoc tenen en compte altres factors com una major dedicació a la docència, participar en grups de recerca interdisciplinària, la recerca amb perspectiva de gènere... on les publicacions no gaudeixen d'un índex d'impacte gaire elevat, o el fet que moltes vegades les investigadores publiquen en revistes de gran abast però que no estan indexades i (d) seguint els mateixos autors, els criteris són ambigus en la seva definició i abstractes per la qual cosa poden conduir a diverses interpretacions quan els apliquen diferents agents avaluadors. Tot plegat comportaria que moltes acadèmiques se sentin afortunades per haver obtingut una plaça estable mentre estava en vigor la LRU.

Quant als resultats de les acreditacions, dir que es donen diferències significatives segons àrea de coneixement –essent Ciències, Enginyeria, Arquitectura, Humanitats i Ciències Mèdiques les que les obtenen en percentatge major-, no podent-se establir diferències segons sexe perquè les agències acostumen a publicar els informes de resultats sense considerar aquesta variable –quan ho fan, queda palès que els homes sol·liciten les acreditacions en major percentatge i també les obtenen en major mesura.

Pel que fa a producció acadèmicocientífica, els CVs posen de manifest que bona part de les investigadores va començar a publicar a partir de la segona meitat de 1990, tot i que les professores de Ciències Experimentals i Tecnològiques així com les de Ciències de la Salut i les catedràtiques, publicaven als 1970s i 1980s. Generalment les professores publiquen articles i ponències en congressos i en menor mesura capítols de llibres i llibres, essent les patents anecdòtiques.

El nombre d'articles publicat és molt divers, guardant correlació positiva amb l'edat, la categoria professional, l'àrea de coneixement (especialment les professores de Ciències de la Salut compten amb major nombre de publicacions) i les circumstàncies personals i familiars.

Generalment les professores publiquen en grup i canvien l'ordre de les persones signants. A Ciències de la Salut els grups acostumen a ser nombrosos mentre que a Ciències Humanes i Ciències Socials s'acostuma publicar en parelles o tríos.

D'altra banda, el PDI amb vinculació a temps complet pot sotmetre a avaluació la seva tasca investigadora (publicacions, cites, patents, premis rebuts o altres mèrits), quelcom conegut com "sexennis" perquè l'avaluació comprèn els mèrits obtinguts durant un període de sis anys, a partir de la qual reben un complement retributiu mensual. Comptar amb sexennis també és condició imprescindible per formar part de tribunals (d'acreditació, de selecció, selecció d'articles o comunicacions, etc.).

Aquesta pràctica es duu a terme des de 1989 a nivell estatal a través de la CNEAI i a partir de 2003 també és una funció de l'AQU per al territori català, que al 2010 va concretar els criteris d'avaluació diversificant-los segons àrees de coneixement, superant així una de les crítiques que les avaluacions reben amb més freqüència.

Quant als resultats d'avaluació, el percentatge de professorat que no la sol·licita és força elevat però quan ho fan, no apareix biaix de gènere dins una mateixa categoria professional; el professorat funcionari obté més èxit que el contractat, així com també el col·lectiu de catedràtics per sobre del de titulars o el professorat més jove front el de major edat dins una mateixa categoria professional –donant-se una correlació positiva

entre el nombre de trams de recerca o “sexennis” i categoria professional; les disciplines amb major grau d’èxit són Química, Física i Biologia Molecular i Cel·lular (veure taula n. 20; Agraït i Poves, 2009), especialment a Ciències Experimentals i Tecnològiques és on les investigadores compten amb més trams de recerca. Pel que fa al nombre de trams obtinguts, les investigadores acostumen a tenir-ne 1 o 2 i a partir de 3 el nombre decreix, essent 5 el màxim, mentre que els seus col·legues arriben a tenir-ne fins a 6 i el percentatge no decreix en el tercer tram (Santos, Guerra i Buena-Casal, 2008).

L’avaluació a l’acadèmia –per a la selecció, promoció, l’avaluació de trams, la publicació d’articles, la selecció d’una comunicació a un congrés, l’obtenció d’una beca o un projecte de recerca, etc.- està conduïda pel valor d’excel·lència científica, que es basa, principalment, en mesurar els mèrits aconseguits per la persona. Es considera una pràctica objectiva i s’encarrega a comissions formades per iguals.

En realitat, però, aquesta pràctica no sembla ser tan objectiva i els iguals tampoc semblen ser els avaluadors més justos. Tal com posen de manifest Brouns i Addis (2004) en els processos d’avaluació semblen donar-se certs biaixos de gènere relacionats amb què és excel·lència, els criteris d’avaluació que s’apliquen, qui i com s’apliquen dits criteris o el poc èxit en la integració de les dones a les xarxes científiques.

En primer lloc caldria definir què és excel·lència ja que no es tracta d’un concepte unívoc i universal sino d’un conjunt de pràctiques dins un discurs usat per la comunitat acadèmica per autoregular-se. Tal com Addis (2008) explica, l’excel·lència es concep com un concepte simple que és possible avaluar de manera fàcil i objectiva. Si això fos així, hi hauria una distribució normal del talent i les persones que sobresortissin de la mitjana, serien considerades excel·lents i tindrien major accés a recursos per fer recerca, ocuparien les posicions de més responsabilitat, rebrien honors... Si aquest model és vertader, l’autora es pregunta per què no hi ha més dones entre el col·lectiu excel·lent. La seva resposta és que les dones troben certes dificultats per arribar a assolir els nivells d’excel·lència que els seus col·legues ocupen.

Un dels factors que intervenen és la pertinença a xarxes. Sembla que el mèrit i el talent individual no són suficients per obtenir l’excel·lència, a més es necessiten recursos, temps, suport per part del departament i les xarxes socials. Alcalá (2005) explica que mentre hi ha lliure competència, la presència de dones és major, però la situació canvia a mesura que entra en joc la pertinença a xarxes.

Un altre factor és la no presència de dones. Mentre el cercle d’excel·lència estigui format majoritàriament per homes, allò masculí seguirà sent el símbol d’excel·lència i així es reproduïxen els estereotips de gènere que han estat calant profundament al llarg dels anys. Per exemple, es pensa que les dones no són tan bones i això comporta que aquestes hagin de superar estàndards més elevats que els seus companys, elles “ho han de demostrar” de manera que per aconseguir una mateixa beca postdoctoral, les dones han de ser 2.6 vegades més productives que els seus companys (Wenneras i Bold, 1997). Moltes vegades l’aplicació dels criteris per avaluar el CV de les persones candidates resulten en avaluacions diferents quan es tracta d’un candidat o d’una candidata, la qual cosa s’anomena “doble estàndard”.

Quant als indicadors, es considera que les publicacions són un bon indicador perquè és un criteri objectiu, fàcil de quantificar, etc. Però això no és totalment cert perquè tal com Brouns i Addis (op. cit.) i Shalala (2006) demostren, les publicacions depenen de certs factors com: (a) la disciplina, normalment a Ciències Naturals es publica més que a altres àrees; (b) el nombre de publicacions augmenta amb la categoria professional i sovint cal tenir una reputació per poder publicar o participar en xarxes de manera que et citin i així augmenti la teva visibilitat (Tomàs, Castro i Duran, 2012) i això repercuteix en més relacions i més èxit i més recursos per seguir investigant constatant l'“efecte Mateu” (Merton, 1968) i (c) depèn de la institució doncs les universitats i els centres de recerca publiquen més que la resta d'institucions. Bailyn (2003) d'altra banda, proposa estudiar l'autoria de les publicacions: l'ordre de les signatures, qui s'inclou, etc.

Si bé s'ha cregut convenient que l'avaluació sigui duta a terme entre iguals, cal considerar qui són aquests iguals perquè sovint són homes, catedràtics, que pertanyen a certes xarxes, ocupen les posicions de més poder, compten amb més trams de recerca etc. i que tendeixen a reproduir l'*status quo* de l'*old boys club*. Tal com Osborn (2001) demostrava, no són objectius ni estan lliures de prejudicis. La manca de dones amb iguals mèrits i que pertanyin a les mateixes xarxes és una pèrdua important per a la ciència, doncs els interessos de les dones no estan representats en aquesta i es dona una clara desigualtat d'oportunitats segons gènere que conduirà a que les dones continuïn no sent-hi, quelcom conegut com “efecte Matilda” (Rositer, 1993).

Finalment, per tancar aquest apartat es parlarà de la cultura universitària i la posició de les dones dins el col·lectiu docent i investigador.

A partir de 1990 es va començar a parlar de les universitats com a “institucions sexuades” entenent que les institucions es basen en certes idees subjacents sobre què és competència i èxit i això ha dut a normes i pràctiques construïdes sobre la vida dels homes (Acker, 1998) la qual cosa té moltes implicacions a l'hora d'explicar la situació de les dones a les universitats, sovint considerades *outsiders* (Gherardi, 1996) o *tokens*, especialment quan representen menys del 20% del total del personal del departament, una àrea de coneixement o en una categoria professional.

D'altra banda, diversos estudis classifiquen la cultura universitària espanyola com a endogàmica en tant que la majoria del seu personal va estudiar la titulació, el doctorat i va iniciar la carrera acadèmica al departament esperant que convoquessin una plaça que consideren seva perquè fa molts anys que l'ocupen en situació precària (Ortín, 2006) – per exemple, les clàusules de garantia (Vicerectorat de professorat, 1998). Segons Vazquez-Cupeiro i Elston (2006), el nou professorat és escollit entre els candidats locals de manera que els tribunals d'oposició escullen el millor *fellow*, esdevenint cerimònies de cooptació (Valian, 1998) o consagració del personal intern que generalment està guiat pel professorat que té més poder al departament i tot està pactat d'avantmà. En aquest sentit, les investigadores comenten que al departament o al grup hi ha polítiques internes que determinen qui serà la propera persona que obtindrà la plaça i en diversos moments han citat la importància que tothom estigui d'acord qui serà la persona que guanyarà l'oposició –en paraules d'una entrevistada, la universitat és un sistema feudal i fins i tot una entrevistada que desconeixia “les regles del joc” va impugnar la decisió d'un tribunal i per això ha vist negada la seva oportunitat d'esdevenir catedràtica.

Els autors i autores es qüestionen fins quin punt les acreditacions faran canviar aquesta situació però no semblen tenir massa expectatives perquè es segueixen donant situacions de discriminació oculta (Kantola, 2008) per exemple becaris i becàries no desenvolupen les mateixes funcions, la dificultat de les dones per accedir a xarxes, etc. o com es recull a les entrevistes, quan una persona no obté l'acreditació la institució cerca fórmules per tal que continuï ocupant la seva posició.

No només és interessant estudiar la cultura universitària en general sinó que també semblen donar-se diferències segons àrea de coneixement (García de Cortázar i García de León, 2000) i especialment dins els departaments, que en darrera instància és on es desenvolupa la carrera de les investigadores. En aquest sentit cal citar l'estudi de Sánchez Moreno (2008) qui usa la metàfora d'una porta tancada, giratòria, entreoberta i oberta per explicar la situació de les dones dins el departament en funció del gènere. De fet, les *Fitxes de departament* posen de manifest diferències significatives segons departaments, mentre que les respostes dins la mateixa àrea de coneixement no sempre són coincidents però sí ho són segons categoria professional.

A vegades les professores comenten que la institució vol ser pionera, amb les avantatges i desavantatges que això comporta.

Pel que fa a la posició de les dones, aquestes han passat de ser excloses de la universitat a ser segregades (Osborn, 2001). Dita segregació és tant horitzontal –perquè la presència de dones no és homogènia segons àrea de coneixement- com vertical –donant-se diferències segons categoria professional (veure gràfic n. 2 i taules n. 6, 7 i 15).

De fet, les dones són majoria entre el personal becari i el personal inestable però a partir d'aquí el percentatge decau formant un gràfic de tisora en oposició als seus col·legues. Tot i això, segons Vazquez-Cupeiro i Elston (2006) amb el temps la presència de dones ha anat augmentant (gràfic n. 2) i ho expliquen dient que a l'acadèmia els sous cada vegada són més baixos i la situació d'inestabilitat més llarga. La precarietat contractual i econòmica i la dificultat per establir-se faria que les dones, que no tenen el rol de proveïdores de la família sinó que es considera el seu sou com a complementari, es dediquessin en major mesura a la carrera acadèmica.

Segons Wiedmer (2008) la presència de dones és major a la universitat en els països on la inversió en R+D+i és menor, tal com succeeix a Espanya, on la inversió no ha assolit el 3% que es va establir l'any 2002, i a Europa en general (INE, 2011).

Resulta interessant estudiar el rol que les dones ocupen dins els equips de recerca. Segons Izquierdo (2009) les dones només són investigadores principals en el 32.9% dels grups de recerca. Acostumen a liderar grups de màxim 10 persones, sobretot personal tècnic o en formació, generalment dones. En canvi, els seus companys normalment lideren grups més grans, sovint més d'un en paral·lel, i formats tant per homes com per dones, de categories professionals diferents i sovint internacionals. Les diferències més significatives es donen en els grups liderats per titulars, de manera que les titulars participarien en grups però no serien investigadores principals, mentre que els seus companys sí ho són, obtenint més mèrits per a l'accés a una càtedra.

Les dones entrevistades han iniciat la seva carrera entre 1986 i 1998 en la seva majoria i sovint la data d'inici guarda relació amb la categoria professional, però no sempre és així perquè algunes investigadores van ser contractades directament com a titulars.

Les professores de Ciències Experimentals i Tecnològiques són les que participen en major mesura en projectes de caire competitiu i de transferència de tecnologia i coneixement, mentre que a la resta d'àrees predominen els contractes d'especial rellevància amb empreses i/o administracions. A Ciències de la Salut i Ciències Socials és on més sovint les investigadores principals dirigeixen grups que reben finançament per part de la pròpia universitat i en el global de la resta d'àrees sembla que aquesta mena de projectes són més sovint dirigits per dones, que acostumen a ser catedràtiques.

El nombre de tesis doctorals dirigides guarda relació amb la categoria professional i el nombre de projectes que lideren.

1.2.3 Variables que afavoreixen o dificulten el desenvolupament de la carrera

En aquest apartat es recullen variables que han ajudat a les professores a desenvolupar la seva carrera professional a l'acadèmia així com les que els hi ho han dificultat.

Quant als factors que han afavorit el desenvolupament de la carrera, es poden dividir entre factors interns, que depenen de la persona, o factors exògens.

Són factors interns: (a) ser proactives i estar informades; és a dir, tenir el CV actualitzat per poder enviar-lo en qualsevol moment que s'obri una convocatòria per sol·licitar una beca, una acreditació, un projecte de recerca, etc. i conèixer els criteris d'avaluació, quines són les revistes de major impacte de la disciplina, quins són els congressos més interessants, quins són els criteris per a l'atorgament de beques, etc.; (b) dedicació i constància (Izquierdo, 2009) o "vocació i obstinació personal", com ho anomenen les entrevistades; (c) qualitat de la trajectòria acadèmica; (d) els mèrits propis, comptar amb un bon expedient i CV les permet accedir i obtenir una beca, una acreditació o una posició; (e) fer estades de recerca fora de la UAB; (f) tenir contactes internacionals; (g) la formació rebuda abans del doctorat i el doctorat com a formació per a la investigació; (h) l'experiència adquirida amb el temps, el *learning by doing*, fa que cada vegada siguin millors investigadores; (i) l'experiència professional prèvia; (j) la pròpia personalitat o (k) l'autoconfiança.

Són factors exògens: (a) conjuntures favorables, com pot ser la creació d'una nova universitat, facultat o pla d'estudis; el fet que la persona que obté una plaça la rebutgi i entri la segona persona de la llista o en el cas de la UAB específicament, comptar amb una clàusula de garantia (Vicerectorat de professorat, 1998); (b) comptar amb el suport de la persona mentora, altres professors i professores del departament, del grup de recerca o unitat –que sovint informen de la necessitat de cobrir una vacant, ofereixen possibilitats de col·laboració, motiven per demanar una beca...- i de la família; (c) xarxa de relacions acadèmiques; (d) que tothom estigui d'acord en que una determinada persona és la que ocuparà la posició a concurs –cosa que guarda relació amb la cultura endogàmica universitària i la pertinença a xarxes; (e) que hi hagi un bon clima de treball, especialment dins el grup de recerca, unitat o departament on s'està adscrit; (f) treballar en una nova línia d'investigació a la que no es dedica gaire gent; (g) haver

cursat el doctorat dins un cercle de qualitat, haver rebut formació pedagògica o tutories a l'inici de la professió, les lectures realitzades; (h) comptar amb models a imitar; (i) disposar d'una càtedra extraordinària; (j) classes de català per a estrangers o (k) sentir-se afortunada per haver obtingut una plaça consolidada abans que entrés en vigor la LOU.

Segons l'estudi d'Izquierdo (2009) prenent una mostra de 1150 dones i 962 homes, tant uns com altres, independentment de la seva categoria professional, manifesten que els tres principals factors que condicionen la carrera investigadora són: (a) la dedicació i la constància; (b) les conjuntures favorables i (c) la xarxa de relacions. Es tracta, per tant, de variables externes en la seva majoria. Segons categories professionals i gènere, s'observen diferències entre les catedràtiques, que posen més èmfasi en la qualitat de la trajectòria acadèmica, i els catedràtics, qui prima les xarxes professionals –com s'ha dit, la pertinença a xarxes beneficia els homes i perjudica a les dones d'acord amb una cultura institucional que els autors i autores classifiquen d'endogàmica, androcèntrica o *old boys club*.

Si bé tothom accepta haver rebut suport per part d'algú i considera que la internacionalització és important, entre la resta de respostes es donen diferències significatives segons categories professionals i àrea de coneixement.

Per exemple, les professores titulars i catedràtiques coincideixen al parlar de les circumstàncies (sobretot la creació d'una nova universitat, facultat o titulació) com a gran ajuda per desenvolupar la carrera, afegint les catedràtiques i les agregades el fet que tothom coincideixi en qui serà la millor candidata per ocupar una plaça. Pel que fa a les professores lectores i les investigadores Juan de la Cierva, el més important sembla ser comptar amb un bon expedient acadèmic per la qual cosa aconseguen una beca o superen l'acreditació.

Segons àrea de coneixement, a Ciències Humanes primen l'haver seguit estudis de doctorat, haver rebut formació pedagògica, els i les col·legues així com antics professors i professores i comptar amb un repositori de lectures i manifesten sentir-se afortunades, com també ho fan les professores de Ciències Socials. Entre aquestes darreres, el més important per desenvolupar la seva carrera sembla haver estat el doctorat, l'experiència professional prèvia i comptar amb un bon clima de treball. A Ciències de la Salut també consideren molt important el bon clima de treball a més de comptar amb una clàusula de garantia i la seva pròpia personalitat, especialment quan són l'única dona al departament, factors aquests darrers que també apareixen a Ciències Experimentals i Tecnològiques.

Les professores manifesten haver trobat dificultats o obstacles per desenvolupar-se professionalment dins la carrera investigadora, parlant de les seves situacions particulars i per tant aportant motius ben diversos.

Pel que fa a obstacles interns, les investigadores coincideixen en assenyalar la conciliació de la vida personal, familiar i professional com a principal dificultat. Sembla que les responsabilitats familiars recauen principalment en les dones i això comporta que desestimïn l'opció de dur a terme una estada de recerca internacional; que la seva edat biològica no es correspongui amb la seva edat professional i sobretot la situació esdevé més complexa quan a més han de compatibilitzar la feina a la universitat amb

una altra activitat professional. Fruit d'això i altres variables, les professores manifesten tenir un CV insuficient i això els podria dificultar, per exemple, l'obtenció de sexennis.

D'altra banda, sembla que també les dones troben dificultats pel fet de no seguir les "regles del joc" o perquè desconeixen la carrera acadèmica abans d'iniciar-la.

Entre els factors externs que dificulten la carrera acadèmica es poden citar: (a) haver de desenvolupar-se en un entorn de treball androcèntric i endogàmic; (b) comptar amb una xarxa de relacions limitada, amb poc suport i reconeixement per part del departament per fer front a determinades situacions la qual cosa encara és més difícil quan la investigadora s'incorpora des de fora; (c) els jocs de poder subjacents en l'assignació de places la qual cosa, junt a les anteriors, va dur a una professora a denunciar judicialment el resultat d'un tribunal; (d) el canvi de legislació en educació superior amb la conseqüent acreditació i especialment la importància que cobra l'activitat investigadora i les publicacions; (e) no veure expectatives per obtenir una plaça estable; (f) no poder formar un grup de recerca; (g) haver de combinar la docència amb la recerca i la gestió o (h) el no reconeixement de la nacionalitat o de títols universitaris cursats en altres països.

L'estudi d'Izquierdo (op. cit.) posa de manifest que les investigadores citen més vegades factors interns que limiten l'avanç en la carrera investigadora (les responsabilitats familiars, no seguir les regles de joc, CV insuficient seguit de factors externs com xarxes de relacions limitades o poc suport i reconeixement institucional). Segons les entrevistades, les responsabilitats familiars i les decisions personals serien el principal factor intern que condiciona la carrera, però afegeixen molts d'altres motius que es deriven de situacions personals.

També resulta interessant, segons l'autora, que si bé en sisè lloc les dones manifestarien no haver trobat dificultats, en aquesta posició els seus col·legues situen les responsabilitats familiars.

Segons categoria professional i àrea de coneixement, es poden assenyalar certes diferències entre les respostes. Així, les professores agregades, titulars i catedràtiques són les que amb més freqüència mencionen no haver comptat amb suport institucional i la preocupació per no haver pogut formar un grup de recerca propi. A Ciències Socials sovint mencionen el canvi de llei en educació superior, l'acreditació i les publicacions i major desconeixement de la carrera investigadora abans de començar-la mentre que a Ciències Humanes és on més sovint les investigadores combinen la feina a la universitat amb altres tasques professionals.

1.2.4 Recomanació de seguir la carrera acadèmica

Segons Mora (2008) la majoria de professores recomanen seguir la carrera acadèmica sempre i quan la persona tingui molt clara aquesta opció i explicant-los-hi molt bé les condicions reals en que es desenvolupa la professió, resultats que coincideixen amb els obtinguts de les entrevistes ja que la majoria de les professores ha afirmat recomanar la carrera investigadora amb certes reserves com poden ser: tenir vocació, certes característiques de personalitat, si es donen certs canvis en les condicions de la carrera investigadora tal com està estructurada a Espanya actualment o si es poden dedicar en exclusiva.

En una única ocasió una professora lectora no recomana la carrera acadèmica per les seves pròpies característiques: molt sacrifici, poca remuneració, molta pressió i competitivitat, etc.

1.2.5 Expectatives de futur professional

Fruit del que Merton (1948) anomena “mecanisme de la profecia autocomplida” i Elster (1988) “preferències adaptatives”, les dones no desitjarien allò que creuen que no poden obtenir i en funció d'això replantejarien les seves opcions professionals; és a dir, les professores canvien les seves aspiracions (allà on volen arribar) en funció de les seves expectatives (allà on creuen que realment poden arribar).

Fruit d'aquests mecanismes, les professores no mostren interès per obtenir una càtedra o assumir posicions de lideratge en l'organització (acceptant-les només en cas que els hi oferissin perquè confiessin en les seves capacitats) sino que posen de manifest cercar acreditar-se i obtenir una plaça estable; esforçar-se per fer la feina cada vegada millor; dedicar més temps a la recerca o preparar una propera jubilació, en la seva majoria, tot i que en bona mesura les seves expectatives estan condicionades per la seva categoria professional.

Així, les professores lectores i les investigadores Juan de la Cierva estan més orientades a l'acreditació i l'estabilitat professional mentre que les professores titulars i agregades afirmen no tenir interès en obtenir una càtedra i també són les titulars i catedràtiques les que volen continuar amb la seva feina fent-la cada vegada millor, dedicar més temps a la recerca o preparar una propera jubilació.

1.3 Esbrinar els condicionants que les acadèmiques troben al llarg de la seva carrera investigadora per motius de gènere

Les primeres feministes al segle XVIII ja reivindicaven un lloc per la dona a l'àmbit científic, tema que va cobrar major importància a Espanya a partir dels anys 1980s. En la mateixa dècada, la literatura de gènere començava a parlar de les dificultats o “barreres” que les dones troben en el desenvolupament de la seva carrera professional, abarcant temes com “sostre de vidre”, “terra enganxifós” o “síndrome de l'abella reina”.

A continuació es parla de la cultura institucional i el desenvolupament de la carrera acadèmica des d'un punt de vista de gènere i s'acaba el capítol abastant el tema de la conciliació de la vida personal, familiar i professional.

1.3.1 La cultura institucional des del punt de vista de gènere

La universitat com a institució formal se suposa neutre en relació a allò relacionat amb el gènere. El cert, però, com es comentava a l'objectiu anterior, és que a les universitats es dona una cultura sexuada, la qual cosa vol dir que estan ancorades en certes idees sobre excel·lència i èxit, sovint de manera subjacent, que han dut a pràctiques i normes que reproduïxen imatges masculines i protegeixen *l'status quo* d'aquesta cultura de

manera que els estàndards s'aplicarien de manera diferent segons el sexe de la persona subjecta a avaluació, els tribunals d'avaluació es convertirien en processos de cooptació (Valián, 1998) reproduint els estereotips de gènere associats a la ciència (Barres, 2006; Shalala, 2006), entre molts d'altres exemples, màxim quan, com en el cas espanyol, a la universitat sembla donar-se una cultura més aviat endogàmica (Ortín, 2006; Vazquez-Cupeiro i Elston, 2006).

No només resulta interessant estudiar la cultura de la universitat, sino que també és important conèixer la cultura del departament (Sánchez Moreno, 2008), així com la de l'àrea de coneixement (García de Cortázar i García de León, 2000; Becher i Trowler, 2001; Widmer, 2003) tot i que també semblen donar-se similituds en funció de la categoria professional, independentment del departament o l'àrea de coneixement.

D'altra banda, no es pot oblidar la imatge social de la ciència i els investigadors i les investigadores (Alemany, 1999; Benshop i Brouns, 2003; Eppenschwandtner, 2008) o com la socialització i l'educació rebuda influeixen en les expectatives professionals de les dones (Subirats i Brunet, 1988; Osborn, 2001; Benshop i Brouns, 2003; Shalala, 2006; Izquierdo, 2007 i 2008; Widmer, 2008).

En aquest context, les dones han passat de ser excloses a ser segregades (Osborn, 2001). La segregació és tant horitzontal –segons àrea de coneixement–, com vertical –doncs la presència de dones és menor a mesura que s'augmenta de categoria professional. Quan es plasmen les xifres en gràfiques i es comparen amb la situació dels seus col·legues, apareix la “gràfica de tisora” (veure gràfic n. 2).

La literatura de gènere utilitza diverses metàfores per explicar aquesta situació com ara el “sostre de vidre” segons el qual les dones veurien les opcions que hi ha per sobre de la seva posició però hi hauria quelcom que els hi dificultaria arribar-hi o la presència d'un “terra enganxifós” que les mantindria arrelades i no les deixaria seguir avançant.

Allò que dificulta que les dones avancin s'ha donat en anomenar “barreres”. Són diverses les investigacions que classifiquen les barreres que les dones troben al llarg del desenvolupament de la seva carrera (Benokraitis, 1998; Quina, Cotter i Romanesko, 1998; Evetts, 2000; Guillamón, 2006; Shalala, 2006). En aquesta recerca, partint de les lectures anteriors, es va decidir classificar els condicionants de la carrera investigadora dividint-los en tres grups: (a) socioculturals; (b) institucionals i (c) personals (taula n. 23).

Donada la cultura institucional, les dones per tal d'obtenir èxit desenvolupen diverses estratègies (Sánchez Moreno, 2008): (a) masculinització; és a dir, renunciar als aspectes de la pròpia vida per aproximar-se a una manera de fer més típica dels homes, per exemple renunciant a la maternitat com es veurà més endavant; (b) docilitat, o acceptar llocs de subordinació davant els col·legues; o (c) independència, dones que no accepten la idea d'haver de renunciar a qualsevol faceta de la seva vida personal, familiar o professional, la qual cosa els implica un elevat grau d'esforç però sembla ser l'opció més comú. Un cop aconseguit l'èxit, algunes investigadores pensen que si elles han pogut, altres dones també poden i que les que es queixen respecte la cultura, les barreres, la discriminació, els prejudicis de gènere, etc. en realitat el que busquen són favors especials. Es tracta d'investigadores que pensen que han assolit la seva posició pel seu esforç i els mèrits propis i desestimen la idea d'adscriure's a qualsevol

manifestació a favor de la igualtat d'oportunitats. Es coneix aquestes dones com “abella reina”.

Malgrat tot el que s'ha dit, les dones continuen pensant que l'acadèmia és una institució objectiva, justa, democràtica, basada en els propis mèrits i l'excel·lència per la qual cosa la seva primera resposta és negar que es doni discriminació –negar la discriminació és una manera de gestionar-la (Carli, 1998; García de Cortázar y García de León, 2000; Alcalá, 2005; Izquierdo, 2009)-, especialment, negant ser discriminades tot i que podrien posar exemples de discriminació basant-se en el cas d'algunes companyes. L'estudi d'Izquierdo (op. cit.) coincideix en els mateixos resultats, afegint que les dones no se senten discriminades pel seu sexe sinó per assumir responsabilitats familiars, especialment, pel fet de ser mare o tenir persones dependents al seu càrrec, mentre que els homes manifesten que en cas que hagin patit o vist situacions discriminatòries, aquestes estaven basades en les creences o ideologia política o professional.

Aquest és un dels errors: les dones acostumen a comparar la seva situació amb la d'altres dones, no amb la dels homes, i conclouen dient que se senten afortunades de treballar a la universitat –sobretot quan veuen que altres companyes han optat per –o han hagut d'– abandonar la carrera. Expliquen que en els casos de discriminació, els motius rauen en la mala sort, ho consideren experiències úniques que no li passen a ningú més, pensen que van cometre un error, que no eren suficientment competents, etc.

De fet, la societat regula la igualtat de gènere a través de diverses lleis de manera que quan es donen situacions discriminatòries, aquesta sol ser encoberta o oculta (Benshop i Brouns, 2003; Kantola, 2008). Així, pràctiques que sovint es consideren normals a l'organització i estan internalitzades, tothom les accepta de manera natural, etc. condueixen a casos de discriminació. Per exemple, un tracte paternalista per part d'un director de tesi, certs comentaris o acudits, la distribució de tasques entre becaris i becàries al departament (fent elles més de secretàries i oferint-los a ells més sovint una substitució de classes), etc. No concebre aquestes pràctiques com a discriminatòries fa que les dones les internalitzin com quelcom personal.

Quan s'aborda el tema de la discriminació en grups de discussió, la resposta més comú per part de les investigadores és afirmar que no es dona discriminació però les seves afirmacions són matisades a mesura que s'ofereix una fotografia de la situació real, sobretot a partir de xifres. En aquestes ocasions comencen a parlar de les responsabilitats familiars, no tenir interès per ocupar posicions de poder... sempre justificant-ho com a decisions pròpies, sense qüestionar-se fins quin punt depenen de la cultura o d'altra banda, ho atribueixen a valors ancestrals ben arrelats a la societat, que costa molt de canviar tot i que paulatinament la situació va canviant i ho exemplifiquen amb la seva situació a diferència de les seves mares o àvies o amb el fet que l'estudiantat és eminentment femení.

Pensar que la situació està canviant, que no es pot fer res per canviar el que passa o no ser conscients de que realment es duen a terme situacions discriminatòries, contribueix a la perpetuació de les mateixes i tanca les portes per poder actuar. Són les professores que han estat investigant a altres països (Agència Espacial Europea, hospitals d'Estats Units, Holanda, Països Nòrdics...) qui més crítiques es mostren amb el sistema espanyol.

1.3.2 La carrera acadèmica des del punt de vista de gènere

L'esquema de la carrera acadèmica es basa en models que prenen el temps vital dels homes; és a dir, primen un desenvolupament lineal cronològic orientat a aconseguir els propis objectius. De fet, els homes confien en sí mateixos, creuen controlar la realitat i en conseqüència, mostren una actitud més decidida i segura de cara a la seva carrera acadèmica.

En contra, les dones tenen un compromís més flexible amb la seva carrera, que pot variar al llarg del temps en estreta relació amb els cicles vitals. Així, doncs, la maternitat i cura de persones dependents podria suposar un període de no activitat laboral o el retorn a temps parcial, ocupant posicions marginades de la carrera competitiva del PDI, amb menor sous i responsabilitats; renunciant a fer estades de recerca a l'estranger o seguint la carrera professional de la parella interrompent la pròpia (Apter, 1993; Bierma, 1998; Johnson-Bailey i Tisdell, 1998; Conley, 2005; O'Neil i Bilimoria, 2005; Probert, 2005; Shalala, 2006; Izquierdo, 2009; Jackson, Malcom i Thomas, 2011), la qual cosa no va acompanyada de polítiques de reincorporació.

Segons O'Neil i Bilimoria (2005) es poden extreure certs patrons de desenvolupament de la carrera de les dones, particularment relacionats amb l'impacte del context social i cultural, la cultura de la institució, la imatge sobre la pròpia carrera i l'èxit o la situació familiar, entre els més influents, que faria que les carreres professionals de les dones fossin diferents a les dels seus col·legues. Amb tot, per dibuixar les fases de desenvolupament professional de les dones, les autores manifesten que cal parar atenció a quatre paràmetres: (a) *career locus*; (b) *career pattern*; (c) *career context* i (d) *career beliefs*. La conjunció dels quatre definiria en quina fase de la carrera professional es troben les dones.

Allò que les dones valoren més favorablement de la carrera acadèmica és que se li reconegui la seva vàlua, poder desenvolupar projectes ambiciosos i sobretot, la gratificació de ser funcionàries i aconseguir l'estabilitat. En canvi, els seus col·legues valoren el prestigi social i el poder donar a la família el nivell de vida desitjat (Izquierdo, 2009). És per aquests motius que els homes tindrien una major motivació per aconseguir els mèrits necessaris per passar a categories superiors fins arribar a la càtedra. Ells són competitius, ambiciosos i busquen la promoció. Elles no. Per a elles l'estabilitat és molt gratificant, "el premi", i un cop aconseguida, no pensen en seguir competint.

De fet, els homes abandonen la carrera acadèmica pels baixos sous i la manca de promoció professional, mentre que les investigadores l'abandonarien pel desig de fer quelcom més interessant i per no haver comptat amb el suport d'una figura que exerceixi el rol de mentora i les orienti (Shalala, 2006), especialment quan han de fer compatible la feina a la universitat amb les responsabilitats familiars, encara més quan desenvolupen una altra activitat professional en paral·lel.

Fruit d'aquestes variables, s'arriba a la situació actual, on la presència de dones a la universitat va augmentant paulatinament, doncs els baixos salaris, les limitades expectatives de promoció o períodes extensius per tal d'obtenir places permanents farien que els homes perdessin el seu interès *en pro* de l'empresa privada o d'administració pública.

Les diferències de sexe segons categoria professional són més acusades en el període de beca, per exemple en les funcions que se'ls encarreguen a uns i altres, i en la figura de professor o professora titular, doncs si bé els primers són investigadors principals, les segones fan recerca en grups dirigits per altres persones i fruit d'això la productivitat científica se'n veu ressentida així com els mèrits aconseguits i això té conseqüències a l'hora d'ocupar una càtedra i guarda relació amb la seva baixa visibilitat (Tomàs, Castro i Duran, 2012).

També són acusades les diferències segons composició per gènere del departament i en les parelles científiques. Així, en els departaments amb més presència d'homes les dones sentirien en major mesura la discriminació –els homes volen flirtejar i assumeixen un rol paternalista enfront les investigadores, que se senten “disminuïdes”, en paraules d'una entrevistada, davant el poder que ells tenen i manifesten “haver de fer els crims més forts” per tal que les escoltin-, mentre que una major presència de dones faria que el departament tingués poc pes en la universitat, especialment en tot allò relacionat amb la recerca (UAB, 2008). Pel que fa a parelles professionals, les dones expliquen que sempre han hagut de demostrar la seva vàlua, esforçant-se per sobre de la seva parella per aconseguir el mateix.

Finalment, parlar de l'estil o la manera de fer de les dones. Si bé els homes tendeixen a ser competitius i ambiciosos, les dones tenen una manera de fer més cooperativa, exercint de coordinadores, preocupant-se per establir un bon ambient de treball en el grup, gestionant el temps com a recurs escàs, amb una mentalitat més pràctica i major capacitat organitzativa, sense mostrar ambició i manifestant que acceptarien un càrrec de gestió si els hi oferissin perquè confien en les seves capacitats (Guillamón, 2006). Tot i això, algunes dones quan assumeixen un càrrec de gestió o són investigadores principals d'un grup de recerca desenvolupen un estil totalment masculí.

Les diferències també semblen manifestar-se en els congressos, com posen de manifest les professores que pertanyen a departaments altament masculinitzats. En aquestes ocasions, els homes prioritzen els sopars, anar de festa, etc. i en canvi, les dones pararien més atenció a la feina feta, escoltar què diu l'altre o les relacions personals, quedant palès, una vegada més, les diferents prioritats professionals entre gèneres.

1.3.3 La conciliació de la vida personal, familiar i professional

La carrera acadèmica de les investigadores es va forjant a partir de les decisions que van prenent (Jackson, Malcom i Thomas, 2011). Aquestes decisions són fruit del context sociocultural on han crescut, s'han educat i s'han socialitzat i el context institucional on treballen, així com de la seva vida personal i familiar, quelcom que Evetts (2000) anomenava dimensió “acció”, que Probert (2005) anomenava “decisió de gènere” i que en aquesta recerca s'ha denominat “condicionants personals” –a diferència dels condicionants socioculturals i els institucionals (taula n. 23).

Totes les acadèmiques coincideixen a l'afirmar que ser dona influeix en la seva trajectòria professional, específicament el fet de ser mare, de tenir persones dependents al seu càrrec i perquè les responsabilitats de la llar i la família recauen sobre elles.

Sempre fan menció a la seva vida familiar quan són entrevistades, considerant que tenir família no els ha impedit desenvolupar la seva carrera, però sí l'ha condicionada, sovint fent-la més lenta.

Per elles, la carrera professional de la parella i la família tenen prioritat sobre la pròpia carrera. Tot i el baix índex de mobilitat, sovint es tracta de professores que han arribat a Barcelona seguint la carrera de la seva parella –no per la seva; desestimen fer estades de recerca a l'estranger per tal de no deixar la família; o veuen minvada la seva producció científica al ser mares –sobretot en funció de l'edat dels fills o filles, essent més difícil quan són nadons i canviant quan són adolescents.

Entenen que donat que la seva aportació econòmica a la família és menor, han d'assumir més responsabilitats domèstiques i familiars, tot acomplint el rol de *care givers* en què han estat socialitzades.

La majoria de dones ocupa una posició professional igual o inferior a la del seu home, i en les poques ocasions en què tenen una posició superior, ràpidament posen de manifest la importància de la tasca que ell duu a terme, el seu èxit professional o la seva major aportació econòmica.

Dividint les investigadores entre les que són mare i les que no ho són, es pot concloure que la maternitat condiona la vida professional tot retardant la consolidació professional o comportant elevats nivells d'estrès per haver d'invertir molt temps en tasques molt diverses com la cura de persones dependents, la casa i la professió i encara més quan tenen una altra feina a banda de la universitària. A vegades la dedicació professional delimita tenir un únic fill o filla i en la majoria de casos es plantegen quan és el millor moment per ser mare, si cal esperar-se a assolir una posició estable o millor no tenir-ho en consideració, trobant exemples en els dos sentits.

El més freqüent és que la vida personal i familiar influeixin sobre la professional. En cas que es doni la situació inversa, es tracta de professores agregades, titulars i catedràtiques solteres o amb parella però sense fills o filles perquè es van centrar en el seu desenvolupament professional i van trobar parella de grans o perquè van posposar la maternitat i ja no van ser-hi a temps. Mirant-ho amb perspectiva, afirmen que els hagués agradat ser mare, posant de manifest que no ser-ho els va permetre una absoluta dedicació a la professió, a diferència de les companyes que sí tenen fills o filles. Consideren, per tant, que no són mare per decisió personal, perquè van decidir prioritzar la professió, no trobant parella o fent-ho a una edat avançada. Senten simpatia per les col·legues que sí són mare i en canvi se senten menystingudes per aquestes.

De fet, les dones que es creuen el model d'èxit a l'acadèmia i el segueixen, acostumen a obtenir una càtedra però, com es comentava a l'apartat anterior, han estat tan centrades a la seva feina que no han format una família, essent solteres o havent trobat parella a edat avançada (García de Cortázar i García de León, 2000; Anghel, de la Rica i Dolado, 2011) i solen fer-se càrrec dels pares, que són grans.

En canvi, els seus col·legues no parlen de la seva vida privada quan són entrevistats (Izquierdo, 2009). Quan se'ls pregunta, expliquen que les dones poden escollir entre la vida professional i la vida familiar, alternativa de què ells no disposen ja que com a “proveïdors” familiars han de treballar per fer-se càrrec de la família, considerant que és

positiu que la dona es dediqui en exclusiva a la família i la llar perquè tirar endavant ambdues facetes és molt estressant, els suposa un gran sobre esforç i es pateix el risc de desestructuració familiar. Quan les dones volen fer totes les tasques compatibles, observen que la seva carrera és més lenta que la d'ells.

La major part dels investigadors viu en parella –qui acostuma a dedicar-se a l'atenció de l'àmbit privat i si opta per desenvolupar la seva carrera, acostuma a tenir una categoria professional inferior a la d'ells; tenen fills i/o filles; es dediquen en major mesura que les seves col·legues a la investigació i a la gestió –a diferència de les acadèmiques, per a qui els càrrecs de gestió suposen la funció que més interfereix amb la vida personal i familiar; compten amb major nombre de publicacions i lideratge de grups de recerca i els seus articles són més citats. De fet, en igualtat de condicions; és a dir, en similar edat, temps que fa que van obtenir el doctorat, àrea de coneixement, productivitat científica i vida privada, els homes tenen 2.5 vegades més probabilitats de ser catedràtics que les dones, especialment si ells tenen fills i/o filles, la proporció augmenta fins a 4 vegades més (Sánchez de la Mandriaga, 2011).

En el cas de les parelles científiques, si ambdós membres es troben orientats a la promoció professional, caldrà planificar qui serà primer i qui serà segon, doncs la promoció en paral·lel no sembla aconsellable.

És en aquestes parelles on queden més reflexades les desigualtats per motius de gènere (Alcalá, 2005) en tant que comparteixen família, professió, fins i tot a vegades han estudiat junts, han investigat o fet estades de recerca junts, etc. i, en canvi, les dones estan a un segon pla a nivell professional, havent d'esforçar-se més o demostrar la seva vàlua.

Que els dos membres de la parella es dediquin a la carrera investigadora és valorat tant positiva com negativament. Si bé es compta amb total comprensió respecte la carrera professional i les seves condicions, el fet que la parella es dediqui a un altre sector professional és positiu en tant que els sous són més elevats i això comporta certa tranquil·litat econòmica, poder-se permetre la no estabilització i els baixos sous o el fet de poder comptar amb suport per a les tasques domèstiques i familiars.

Per a les investigadores és molt important comptar amb el suport de la seva parella (compartint responsabilitats en l'àmbit privat i el seu suport en moments de promoció, que entengui la seva opció professional...) i de la seva família (suport de caire moral en certs moments, econòmic o exercint el rol d'avi o àvia), així com el suport per part de les col·legues de departament sobretot en allò relacionat amb la maternitat (substitucions durant l'embaràs o quan els nens o nenes estan malalts, etc.) especialment en els departaments amb major presència de dones. A Ciències Experimentals i Tecnològiques i Ciències de la Salut es prima el suport moral i econòmic per part de la parella i la família, mentre que a Ciències Socials, Ciències Humanes i les professores lectores són les que més valoren el suport moral i el fet que els avis i àvies actuïn com a tals.

Amb tot es pot concloure que la maternitat és una variable que condiciona les decisions que les dones prenen sobre la seva carrera professional. Per tal d'avançar en aquest sentit, són diverses les mesures que s'estan duent a terme per tal de conciliar la vida personal, familiar i professional (veure capítol 4 del marc teòric). Tot i això, les investigadores comenten sovint que la maternitat no queda recollida en els seus

contractes laborals –sobretot les investigadores Juan de la Cierva i Ramón y Cajal i les professores lectores, que davant la incertesa fins i tot es plantegen abandonar la carrera.

D'altra banda, les investigadores es mostren reticents davant certes mesures d'acció positiva, i especialment envers les quotes, doncs no els sembla bé que una dona ocupi una posició per acomplir una quota, sense comptar amb els mèrits corresponents.

Finalment dir que entre les mesures que la UAB està duent a terme en relació al gènere, les investigadores citen en major mesura la reducció de la jornada laboral per motiu de maternitat, que hi hagi una escola bressol en el Campus i la flexibilitat horària pròpia del treball a l'acadèmia. En una ocasió, però, es critica la feina de l'Observatori per a la igualtat ja que una investigadora s'hi va aproximar per explicar el seu cas (és l'única professora del departament i considerava que la seva experiència podia ser interessant des del punt de vista de gènere) però va rebre una resposta gens satisfactòria.

2 Límits de la recerca

S'entén que els límits de la recerca són tots aquells aspectes susceptibles de ser millorats que podrien optimitzar la present investigació. Alguns d'aquests límits provenen de la delimitació de l'objecte d'estudi, el disseny de la investigació o fins i tot de la pròpia persona que investiga.

Pel que fa a l'objecte d'estudi, en la present recerca s'han seguit els següents criteris per delimitar la mostra: (a) investigadores de la UAB pertanyents a totes les àrees de coneixement i (b) ocupant diverses categories professionals, sempre i quan per a poder-les ocupar sigui condició *sine qua non* estar en possessió del títol de doctora i (c) per a cada àrea de coneixement s'ha seleccionat el departament amb major i menor percentatge de professores.

Aquests criteris han comportat deixar de banda informants que pot ser interessant recollir en futures recerques, per exemple: (a) els investigadors; (b) altres universitats o els centres d'investigació no universitaris; (c) que només s'hagi donat veu a les professores doctores que segueixen la carrera acadèmica i que ocupen posicions per a les quals el títol de doctora és condició *sine qua non*; és a dir, no s'han contemplat les doctores que van iniciar la carrera i que pel motiu que sigui la van abandonar o les que ocupen posicions per a les quals no cal ser doctora –tot i que potser comptin amb el títol; (d) el fet que només s'hagi seleccionat el departament amb major i menor percentatge de professorat femení a cada àrea de coneixement ha comportat que certes figures d'investigació com les investigadores ICREA no hagin format part de la mostra, al no estar adscrites als departaments que definitivament es van seleccionar en funció dels criteris anteriorment citats.

Pel que fa al disseny d'investigació, es va optar pel mètode biogràfic, la investigació hermenèutico-interpretativa o biogràfico-narrativa, i més concretament es va seguir la metodologia de les històries de vida paral·leles a l'entendre de Pujadas (1992), amb les potencialitats i inconvenients que es desprenen de la mateixa.

Per obtenir la informació es van dur a terme entrevistes individuals, complementant la informació amb l'anàlisi del curriculum vitae de les entrevistades així com la Fitxa de Departament en què estan inscrites, que va permetre contextualitzar en el conjunt de la universitat la informació obtinguda.

Respecte les entrevistes, la doctoranda va comptar amb una resposta afirmativa per part de totes les investigadores seleccionades un cop les va trucar per demanar la seva col·laboració en la recerca. Sovint només es va dur a terme una única entrevista per entrevistada, però *a posteriori* es van donar trucades i emails per especificar certa informació o introduir algun punt que van recordar un cop acabada l'entrevista i, especialment, després de llegir la transcripció de la mateixa.

Quant als Curriculum Vitae i les Fitxes de Departament, una primera limitació seria la manca d'informació al respecte, doncs no totes les entrevistades van lliurar el seu CV i la UAB no disposava de la Fitxa de Departament de tots els departaments que van formar part de la mostra. D'altra banda, l'anàlisi dels CV va veure's dificultat en tant que les professores van lliurar CV en diferents modalitats (darrers 5 anys, tota la

trajectòria acadèmica, incloent o no la part de docència, etc.). Va resultar interessant l'anàlisi dels mateixos abans de realitzar les entrevistes perquè d'aquesta manera es va poder aprofundir en certs "buits" en la seva trajectòria professional –sovint lligats a factors de la vida privada, la qual no s'acostuma a recollir en els CV.

Finalment, pel que fa a la pròpia investigadora, aquesta investiga sobre un tema proper a la seva realitat vital, amb les avantatges i dificultats que això comporta en tant que la investigadora es veu reflexada i involucrada en allò que investiga, podent dificultar fins cert punt l'objectivitat del procés d'investigació, factor que s'ha corregit amb una anàlisi objectiva de la literatura i els resultats de les entrevistes.

3 Recomanacions

Un cop s'acaba una recerca, és responsabilitat de qui investiga proposar recomanacions per avançar en relació al tema d'estudi. Com es veia al capítol 3 del Marc Teòric, i les entrevistades han posat de manifest, les dones troben certes dificultats per desenvolupar la seva carrera investigadora a l'acadèmia.

A continuació es presenten algunes recomanacions que es poden planificar a diferents nivells –estatal, autonòmic, institucional, departamental, individual- i en diferents moments –accions de curta o llarga durada que es poden engegar a curt, mitjà o llarg termini- que ajudarien a eliminar dites dificultats.

No es tornaran a citar a continuació de les mesures ja recollides al capítol 4 del Marc Teòric sinó que en aquesta ocasió es posarà èmfasi a allò que es deriva de les conclusions de la recerca que s'ha dut a terme.

Dites propostes es presentaran segons la classificació que es va fer de les dificultats que les investigadores troben en el capítol 3; és a dir, en recomanacions de caire sociocultural, institucional i personal.

Cal posar de manifest que si bé s'han dut i s'estan duent a terme un gran ventall d'accions, a l'àmbit de la recerca continua donant-se un gap de gènere discriminatori per a les investigadores. Per tant, no es pot defensar el pas del temps com a factor regulador de les diferències que conduirà a situacions més igualitàries *per se* sinó que cal continuar treballant en aquest sentit, avaluant l'impacte de les accions en curs, com per exemple l'estudi de Ruerst-Archambault (2008), i planificant-ne de noves.

3.1 Recomanacions de caire sociocultural

És molt important que es continuïn duent a terme accions per apropar la ciència a la societat, de manera que la població tingui consciència de què és la ciència, en què consisteix la feina dels investigadors i les investigadores, com són aquestes persones, com és la carrera investigadora, en què consisteix la feina de les persones que investiguen a la universitat, etc.

Tal com han posat de manifest les entrevistades, moltes vegades la manera com el professorat de secundària, i en menor mesura de primària, imparteix les assignatures, les metodologies didàctiques que utilitza, el treball pràctic, etc. fan que es decantin per uns estudis o altres a l'hora d'escollir la seva titulació universitària. Si això és així, cal parar atenció a la qualificació pedagògica del professorat, tot capacitant-lo per dur a terme classes dinàmiques, participatives, interactives, properes a la pràctica professional, que motivin l'estudiantat i cobreixin els diferents estils d'aprenentatge i, a més, capacitar-lo per integrar la igualtat d'oportunitats a les seves classes no discriminant per motius de

gènere, trencant amb els estereotips associats al gènere i que potenciïn la cultura coeducativa i inclusiva en el centre.

Un altre tema important és l'elecció de la titulació universitària. Aquesta elecció no sempre és fruit d'una clara vocació sinó que les entrevistades ho recorden com un procés ple de dubtes i incerteses. Per facilitar-los-hi seria oportú introduir mesures per ajudar les i els estudiants a prendre la seva decisió. Al respecte es podrien dur a terme xerrades orientatives a la ciutat o els diversos instituts de secundària on professionals expliquessin el dia a dia de la seva tasca professional, en què consisteix la seva feina, oferint la possibilitat de visitar-los un dia al seu lloc de treball, etc. El servei d'orientació dels instituts hauria d'implicar-se en aquest tema. Potser les universitats podrien editar vídeos sobre el dia a dia del PDI en diverses disciplines i repartir-los al Saló de l'Ensenyament.

Finalment, en tant que a Europa no hi ha suficients persones dedicades a la recerca, cal estimular els joves, especialment les noies, vers aquesta professió. En aquest sentit, d'acord a les professores entrevistades, sembla que allò que realment les va motivar a fer el doctorat i treballar com investigadores va ser la seva col·laboració durant els darrers cursos en algun grup de recerca, unitat o departament. Prenent això en consideració, podria resultar interessant ofertar programes de col·laboració per estudiants d'educació secundària obligatòria i/o de batxillerat de manera que poguessin descobrir la investigació en el laboratori, la universitat, etc. i potser així més estudiantat escolliria la seva titulació pensant en dedicar-se a la recerca en aquella àrea de coneixement.

3.2 Recomanacions de caire institucional

Són diverses les mesures que es poden dur a terme en aquest sentit doncs, com es desprèn de la revisió de la literatura, les desigualtats de gènere no provenen de les dones, sinó de les estructures existents i per tant seria a nivell estructural on més caldria incidir per solventar-les.

D'una banda, cal analitzar la cultura institucional amb les *integrated gender lens* tal com explica Bailyn (2003) per tal d'avançar vers una cultura en què no hi hagi discriminació ni segregació, que potenciï la igualtat d'oportunitats i s'adreci vers el model Àgora –trencant amb el model Olímpus actual. En el cas d'Espanya, sembla que també cal introduir mesures per superar una cultura que tendeix a ser endogàmica, tot introduint polítiques per atraure el personal més qualificat d'arreu del món.

A nivell cultural també caldria introduir mesures per trencar estereotips de gènere com el fet que les dones no són “tan bones” com els seus col·legues per la qual cosa elles han de “demostrar-ho”, tal com queda palès quan els dos membres de la parella es dediquen a la recerca.

Una acció que gaudeix d'un elevat impacte en la carrera professional de les investigadores segons la literatura i les entrevistes són els programes de mentoria. Caldria dur a terme un estudi dels programes més exitosos que s'estan duent a terme per elaborar un catàleg amb aspectes organitzatius, de continguts, etc. per a tenir en compte

a l'hora de planificar-ne de nous. A tall d'exemple, es pot dir que caldria elaborar diferents programes de mentoria segons el moment de la carrera on es troben les investigadores (decisió de seguir estudis de doctorat, durant els mateixos, postdoctorals, a l'inici de la carrera investigadora, durant la mateixa, de tancament de la trajectòria professional, etc.) i amb diverses finalitats (suport quan s'és l'única dona al departament; grups de dones; quan es presenten a un procés d'acreditació, concursos per a places, avaluació de trams de recerca...) de manera que les dones tinguessin sempre una persona de referència i/o un grup a qui consultar i disposessin en tot moment d'informació respecte publicacions, congressos, mèrits, processos d'avaluació i selecció, etc. que les ajudi a ser proactives quant a la carrera professional.

De fet, en diversos moments s'ha fet referència a la importància de comptar amb una persona que motiva a sol·licitar una beca predoctoral –amb qui sovint s'havien establert lligams abans d'acabar la titulació a partir de col·laboracions en el laboratori, el grup, la unitat, el departament...-. Això és important en tant que l'obtenció d'una beca correlaciona positivament amb seguir la carrera investigadora a la universitat. És per això que es proposa ofertar programes de col·laboració per estudiants de darrers cursos de la titulació que es podrien basar en l'èxit acadèmic i potser es podrien reservar algunes places per al col·lectiu del sexe menys present. També les beques de doctorat podrien tenir en consideració aquest criteri i cal tenir cura de la difusió de la convocatòria de les mateixes per assegurar que arriben a tot el *pool* de persones interessades.

El suport per part d'algú és considerat tant important per al desenvolupament de la carrera acadèmica, que el fet de no tenir-lo es percep com una variable en contra.

D'altra banda, cal cercar vies per augmentar la participació de dones a la recerca i en especial a les posicions de lideratge. Quant a la participació a la recerca, cal cercar mesures d'acció positiva per augmentar el percentatge d'investigadores principals i catedràtiques així com membres de tribunals d'avaluació i comitès científics. És necessària també la introducció de polítiques de retorn que ajudin a les dones –i els homes- a reincorporar-se a l'acadèmia després d'una pausa, sigui pel motiu que sigui. Una altra mesura que reporta bons resultats als països on s'està aplicant és la introducció de la igualtat de gènere a la gestió de la qualitat de les universitats –per exemple, vinculant indicadors de gènere amb el finançament com podria ser, vincular-ho al Contracte Programa- i resulta totalment necessari que l'equip de govern doni suport a la igualtat de gènere.

Pel que fa a la participació a les posicions de lideratge, es podrien ofertar programes de lideratge que capacitin per a l'assumpció d'un càrrec però, especialment, que motivin les dones per ocupar càrrecs per la seva pròpia voluntat, sense esperar que algú els hi proposi perquè confia en elles.

En relació a l'avaluació, són diverses les accions que es podrien dur a terme, tot i això, fruit de la present recerca es deriven les següents:

- (a) avaluació cega; és a dir, sense conèixer el nom i cognoms de les persones avaluades

- (b) univocitat en els criteris d'avaluació, a partir de la seva definició i oferint formació a les persones que conformen els tribunals per evitar que donin peu a interpretacions diverses
- (c) diversificar els criteris d'avaluació i/o els seus pesos en funció de l'àrea de coneixement, per exemple, reconeixent l'experiència professional prèvia o les publicacions en mitjans de difusió que tot i no gaudir d'índex d'impacte, són de gran abast per al col·lectiu professional de la disciplina
- (d) avaluar segons l'edat professional i no l'edat biològica de la persona candidata, perquè a vegades les investigadores han estat uns anys al món professional abans de seguir la carrera acadèmica, van estudiar a una edat més avançada o van canviar de país i al no ser reconegut el títol universitari, van haver de tornar a seguir una titulació, entre altres casuístiques
- (e) fer explícit en els Curriculum Vitae el nombre de fills i/o filles així com l'any de naixement –que podrien explicar possibles buits o etapes de menor productivitat, ocupar places a temps parcial, etc.
- (f) augmentar la presència de dones en els tribunals d'avaluació; en aquest sentit, cal procurar que més dones obtinguin mèrits de recerca i sol·licitin l'avaluació dels seus trams de recerca així com estimular les dones a seguir promocionant un cop han obtingut la titularitat o plaça d'agregada fins la càtedra
- (g) lliurar un informe detallat per escrit sobre els resultats de l'avaluació de manera que en cas que es rebí una avaluació negativa, la persona en conegui els motius i
- (h) fer públics els resultats de qualsevol procés d'avaluació, selecció, etc. tot publicant les dades desagregades per sexe.

3.3 Recomanacions de caire personal

En aquest sentit cal fer conscients les dones, possiblement a partir dels programes de mentoria i facilitant informació a través de xarxes de dones, que les decisions que prenen no són exclusivament personals sinó que depenen de l'educació que han rebut i com han estat socialitzades i per això possiblement estan esbiaixades per motiu de gènere.

En relació a la maternitat i la cura de persones dependents, les accions que les investigadores creuen que més les ajudarien són:

- (a) comptar amb baixes i permisos de maternitat o de cura de persones dependents i que la informació estigui explícitament recollida als contractes i especialment a les convocatòries de beques
- (b) flexibilitat, ja sigui donant la possibilitat de comptar amb un període d'inactivitat en què s'atura el temps necessari per als processos d'acreditació, flexibilitat horària o flexibilitat en la dedicació professional (docència, recerca i gestió) en funció dels objectius de la vida personal i familiar
- (c) comptar amb serveis (o convenis de col·laboració entre les institucions i la universitat) d'atenció i cura d'infants, persones malaltes o persones grans al lloc de treball o propers al lloc de treball i
- (d) prestacions econòmiques per a poder comptar amb ajuda a la llar, per exemple, contractar una persona per atendre un fill mentre s'assisteix a un congrés, poder comprar electrodomèstics que fan més àgil la vida familiar, etc.

Aquestes mesures potser ajudarien a les dones a no haver d'optar entre ser mare o la carrera professional o posposar la maternitat fins haver aconseguit l'estabilitat. A més a més, cal posar de manifest que totes aquestes mesures no beneficien únicament a les dones que treballen a l'acadèmia però també als homes de manera que ajuden a avançar la institució vers una cultura que afavoreix la igualtat d'oportunitats.

4 Futures línies d'investigació

Finalment, per tancar la recerca, la investigadora recull possibles línies d'investigació que han captat la seva atenció durant el desenvolupament de la recerca en curs, ja sigui per interès personal o perquè ha detectat àrees que no han estat estudiades amb tant aprofundiment. Les temàtiques es llisten a continuació sense que l'ordre sigui rellevant:

- (a) investigar les motivacions per a l'accés al doctorat o el per què es pren la decisió de no seguir estudis doctorals
- (b) fer un estudi longitudinal sobre els i les doctores, per exemple, institució on treballen, si han canviat de país, sous, fins quin punt el títol de doctor i doctora és important en el seu lloc de treball diferenciant segons sexe
- (c) esbrinar per quins motius, professores i investigadores que han estat treballat a la universitat han abandonat la seva carrera professional
- (d) la masculinitat a l'acadèmia, especialment a les àrees de predomini de personal femení
- (e) estudiar el cas de les professores que són l'única dona del departament
- (f) aprofundir en les "parelles científiques" per veure divergències entre la seva carrera professional, en especial quan els dos es dediquen a la mateixa àrea de coneixement
- (g) estudiar la cultura universitària, departamental, etc. des del punt de vista de gènere, en especial els casos de discriminació oculta i estratègies per canviar la cultura
- (h) avaluar l'impacte del plans d'igualtat i altres mesures d'acció positiva que s'estan duent a terme a les universitats i
- (i) comparar els resultats de les investigadores que treballen a la universitat amb les que treballen a altres centres d'investigació públics i especialment privats.

REFERÈNCIES

Referències

- Accions Marie Curie: http://ec.europa.eu/research/fp6/mariecurie-actions/indexhtm_en.html
- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: a theory of gendered organizations. *Gender and society*, 4, 2, 139-158.
- Acker, J. (1992). From sex roles to gendered institutions. *Contemporary Sociology*, 21/5 (september), 565-569.
- Acker, J. (1998). The future of gender and organizations. *Gender, Work and Organization*, 5, 4, 195-206.
- Addis, E. (2008). *Gender in scientific and academic excellence*. A M. J. Izquierdo, I Congreso Internacional Sesgo de Género y Desigualdades en la Evaluación de la Calidad Académica (pp. 45-63). Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.
- AGAUR (2009). *Estadístiques BP-DGR 2009*. www.gencat.cat/agaur
- AGAUR (2011). *Estadístiques BP-DGR 2011*. www.gencat.cat/agaur
- Agraït, N. i Poves, A. (2009). *Informe sobre los resultados de las evaluaciones de la CNEAI. La situación en 2009*. www.educacion.gob.es
- Alcalá, M. (Coord.) (2005). *Mujer y ciencia. La situación de las mujeres investigadoras en el sistema español de ciencia y tecnología*. Madrid: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FEYCIT).
- Alemay, M. (1999). *Investigar en España es llorar*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Alloza, M.; Anghel, B.; de la Rica, S.; Dolado, J. J. i Sánchez de la Mandriaga, I. (2011). *White paper on the position of women in science in Spain*. Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación. Unidad de Mujer y Ciencia.
- American Council on Education (2000). *Gender Equity in Higher Education. 2000*. Washington DC: American Council on Education. Office of Women in Higher Education.
- American Council on Education (2002a). *From where we sit. Women's perspective on the Presidency. Advancing Women Leadership I*. Washington DC: American Council on Education. Office of Women in Higher Education.
- American Council on Education (2002b). *Breaking the Barriers. Presidential Strategies for Enhancing Career Mobility. Advancing Women Leadership II*. Washington DC: American Council on Education. Office of Women in Higher Education.
- American Council on Education (2002c). *Breaking the Barriers. A Guide Book of Strategies. Advancing Women Leadership III*. Washington DC: American Council on Education. Office of Women in Higher Education.
- American Council on Education (2005). *An agenda for Excellence. Creating Flexibility in Tenure Track Faculty Careers*. Washington DC: American Council on Education. Office of Women in Higher Education.
- André, M. (2007). El séptimo programa marco en la historia de la investigación europea. *I+DT especial*, junio 2007, 9-13.
- ANECA (2007). Programa de acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios (ACADEMIA). www.aneca.es/Programas/ACADEMIA
- ANECA (2007). *Programa de evaluación del profesorado para la contratación*. v.3 15/05/2007. www.aneca.es
- ANECA (2008). *Programa ACADEMIA. Principios y orientaciones para la aplicación de los criterios de evaluación*. v. 1 09/01/2008. www.aneca.es
- ANECA (2009). *Evaluación del profesorado para la contratación*. www.aneca.es
- ANECA (2009a). *Resultados del programa de acreditación para el acceso a los cuerpos de profesorado universitario ACADEMIA*. www.aneca.es
- ANECA (2010). *Informe al PATRONATO sobre la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios*. v. 1.1.02/12/2010. www.aneca.es

- Anghel, B.; de la Rica, S. i Dolado, J. J. (2011). *The role of institutions in gender differences in science careers*. A M. Alloza; B. Anghel; S. de la Rica; J. J. Dolado i I. Sánchez de la Mandriaga, White paper on the position of women in science in Spain (pp. 59-75). Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación. Unidad de Mujer y Ciencia.
- Anghel, B.; de la Rica, S. i Dolado, J. J. (2011). *Gender differences in science careers. Empirical evidence*. A M. Alloza; B. Anghel; S. de la Rica; J. J. Dolado i I. Sánchez de la Mandriaga, White paper on the position of women in science in Spain (pp. 31-58). Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación. Unidad de Mujer y Ciencia.
- Apter, T. (1993). *Professional progress. Why women still don't have wives*. 2ª edició. Ipswich: McMillan.
- AQU (2007). *Criteris per a l'emissió dels informes per a professorat lector. 19 de desembre de 2007*. www.aqu.cat
- AQU (2007b). *El sistema universitari públic català 2000-2005: una perspectiva des de l'avaluació d'AQU Catalunya*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- AQU (2008a). *Criteris en l'emissió d'acreditacions de recerca avançada. 30 de gener de 2008*. www.aqu.cat
- AQU (2008b). *Criteris en l'emissió de les acreditacions de recerca*. www.aqu.cat
- AQU (2008c). *Criteris en l'emissió dels informes per a professorat col·laborador*. www.aqu.cat
- AQU (2008d). *La inserció laboral dels doctors de les universitats catalanes*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- AQU (2009). *Resultats de l'avaluació dels mèrits de recerca (sexennis). 2007-2008. 19 de març de 2009*. www.aqu.cat
- AQU (2009a). *Resultats de l'emissió d'informes de professorat col·laborador. 2003-2008. 19 de març de 2009*. www.aqu.cat
- AQU (2009b). *Resultats de l'emissió d'acreditacions de recerca (Agregat). 2003-2008. Comissió d'avaluació de la recerca. 19 de març de 2008*. www.aqu.cat
- AQU (2009c). *Resultats de l'emissió d'acreditacions de recerca avançada (catedràtic). 2003-2008. 19 de març de 2009*. www.aqu.cat
- AQU (2009d). *Resultats de l'emissió d'informes de professorat col·laborador. 2003-2008. 19 de març de 2009*. www.aqu.cat
- AQU (2009e). *Resultats de l'emissió d'informes de professorat lector. 2003-2008. 19 de març de 2009*. www.aqu.cat
- AQU (2010). *Treballar després de la universitat: la qualitat de l'ocupació de la població graduada i doctorada a Catalunya*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- AQU (2011). *Memòria d'activitats 2010*. www.aqu.cat
- Armengou, S. (2009). *Breaking the glass ceiling. Proposals to adjust the role of women in science*. Barcelona: Institute for Research in Biomedicine.
- Arnold, J. (1997a). *The psychology of careers in organizations*. A C.L. Cooper i I. T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 12, 1-38.
- Arnold, J. (1997b). *Managing careers into the 21st century*. Londres: Paul Chapman.
- Aunión, J. A. (2008). La UE denuncia a España por no aplicar el visado para científicos. *ElPaís.com*, 22 de noviembre de 2008.
- Bailyn, L. (2003). Academic careers and gender equity: lessons learned from MIT. *Gender, Work and Organization*, 10, 2, 137-153.
- Barberà, S. (2007). *Recerca i tecnologia a Espanya. Una aproximació des de la UAB*. www.uab.es/forumdelarecerca
- Barcelona Ciència 2007: www.bcn.cat/ciencia2007
- Barnett, R. (Ed.) (2008). *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Barres, B. A. (2006). Does gender matter? *Nature*, vol 442, 13 July 2006, 133-136.
- Barroso, J. M. i Verheugen, G. (2005). *Trabajando juntos por el crecimiento y el empleo. Relanzamiento de la Estrategia de Lisboa*. COM(2005)24-final no publicada en el Diario Oficial.

- Becher, T. i Towler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. 2nd edition. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Benedito, V.; Ferrer, V. i Ferreres, V. (1995). *El profesorado universitario: caracterización de la docencia, de la investigación y de la gestión*. A V. Benedito; V. Ferrer i V. Ferreres, La formación universitaria a debate (pp. 119-128). Barcelona: Editorial UB.
- Benokraitis, N. V. (1998). *Working in the Ivory Basement. Subtle Sex Discrimination in Higher Education*. A L. H. Collins, J. C. Chrisler i K. Quina (Eds.), *Carreres Strategies for Women in Academe*. Arming Athena (pp. 3- 45). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Benshop, Y. i Brouns, M. (2003). Crumbling ivory towers: academic organizing and its gender effects. *Gender, Work and Organization*, vol. 10, no. 2, march 2003, 194-212.
- Bertaux, D. (1981). *Biography and Society*. London: Sage Publications.
- Bierma, L. (1998). A synthesis of women's career development issues. *New directions for adult and continuing education*, no. 80, winter 1998, 95-103.
- Bizikova, L.; Sedova, T. i Szapuova, M. (2007). *Why gendered science matters. How to include gender dimension into research projects*. Material policopiat.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDiE)*, vol. 4 (1), mayo.
- Bolívar, A. (2005). Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros. *Con-Ciencia Social*, 9, 59-69.
- Bolívar, A. (2007). O esforço reflexivo de fazer de vida una historia. *Pátio* (Brasil), núm. 43 (agosto), 12-15.
- Bolívar, A.; Domingo, J. i Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Grupo FORCE y Grupo Editorial Universitario.
- Bornmann, L. i Enders, J. (2004). Social origin and gender of doctoral degree holders: impact of particularistic attributes in access to and in later career attainment after achieving the doctoral degree in Germany. *Scientometrics*, 61(1), 19-41.
- Bornmann, L.; Mutz, R. i Daniel, H. D. (2007). Gender differences in grant peer review: A meta-analysis. *Journal of Infometrics*, 1, 3, 226-238.
- Borrell-Damian, L. (2009). *Collaborative doctoral education. University-industry partnerships for enhancing knowledge exchange. DOC-CAREERS Project*. Brussels: Publications of the European University Association.
- Bösch, J. (2003). *Is academia still an attractive career opportunity for both women and men? The new employment law in Austria from the new generation of acadmic's perspective*. <http://csn.uni-muenster.de/women-eu>
- Brandi, M. C. (2006). La historia del brain drain. *Revista CTS*, n. 7, vol.3, septiembre de 2006, 65-85.
- Brandth, B. i Kvande, E. (2010). *Flexible work and flexible fathers*. Gender, Work and Organization. 6th Biennial International Interdisciplinary Conference. 21st-23rd June 2010. Keele University, Staffordshire, United Kingdom.
- Brenner, M. et al. (1985). *The research interview, uses and approaches*. London: Academic Press.
- Bricall, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000*. www.crue.org/informeuniv2000.htm
- Brouns, M. i Addis, E. (2004). *Gender and Excellence in the Making*. Brussels: Directorate General for Research.
- Brouns, M. i Addis, E. (2004). *Synthesis report on the workshop "Minimizing gender bias in definition and measurement of scientific excellence"*. Luxemburg: Publications Office of the European Communities.
- Brown, G.; van Ummersen, C. i Phair, J. (2001). *Breaking the Barriers: Presidential Strategies for Enhancing Career Mobility. Advancing Women's Leadership II*. Washington DC: American Council on Education. Office of Women in Higher Education.
- Brunner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Burden, P. R. (1990). *Teacher development*. A W. R. Houston (Ed), *Handbook of research on teacher education* (pp. 311-327). New York: McMillan.

- Bustelo, M. i Lombardo, E. (2007). *Políticas de igualdad en España y en Europa*. Madrid: Cátedra.
- Cabrera, M. (2006a). *Intervención de la Ministra de Educación y Ciencia, Mercedes Cabrera, en los desayunos de Europa* Press. 5 de julio de 2006. www.tecnociencia.es/fecyt/public/index.jsp
- Cabrera, M. (2006b). *Intervención de la Ministra de educación y ciencia, Mercedes Cabrera, en la apertura del encuentro "Fortalezas y avances recientes del sistema español de R+D+i"*. Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Santander. 28 de agosto de 2006. www.tecnociencia.es/fecyt/public/index.jsp
- Caprile, M.; Vallès, N.; Potrony, J. i Herrera, D. (2008). *El sesgo de género en la evaluación científica. Un análisis del VI Programa Marco*. A M. J. Izquierdo, Foros y talleres de trabajo. I Congreso Internacional Sesgo de Género y Desigualdades en la Evaluación de la Calidad Académica (pp. 145-155). Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.
- Carli, L. L. (1998). *Coping with Adversity*. A L. H. Collins, J. C. Chrisler i K. Quina (Eds.), *Carreres Strategies for Women in Academe*. Arming Athena (pp. 215-238). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Carrasquer, P. (2008). *Introducción. Evaluación del curriculum del profesorado*. A M. J. Izquierdo, Actas del I Congreso Internacional de Género y Desigualdades en la Evaluación de la Calidad Académica (pp. 221-226). Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.
- Carreño, A.; Fabra, M. Ll.; Lloret, C.; Pallejà, M.; Pastori, C. i Pérez de Lara, N. (1998). *La carrera de les professores universitàries*. Bellaterra: Publicacions de la UAB.
- Castaño Collado, C.; González Ramos, A. M. i Sainz Ibañez, M. (2008). *Incorporación de la mujer en el campo de la investigación pública: evaluación de los procedimientos de selección de los programas de recursos humanos en formación*. A M. J. Izquierdo, I Congreso Internacional Sesgo de Género y Desigualdades en la Evaluación de la Calidad Académica (pp. 133-144). Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.
- Castaño, C. i González Ramos, A. M. (2008). La disparidad entre la participación y la posición de las mujeres en la investigación TIC: el caso del Plan Nacional de I+D+I. *mi+d*, núm. junio 2008, 118-126.
- Castro, D. (2006). *La investigación en la universidad*. A M. Tomàs (Coord), *Reconstruir la universidad a través del cambio cultural* (pp. 65-80). Bellaterra: Publicacions de la UAB.
- Ceci, S. J. i Williams, W. M. (2007). *Why aren't more women in science? Top researchers debate the evidence*. Washington DC: Americal Psychological Association.
- Chamberlayne, P.; Bernet, J. i Wengraf, T. (2000). *The turn to biographical methods in social science: comparative issues and examples*. London: Routledge.
- Chrisler, J. C. (1998). *Teacher versus Scholar. Role Conflict for Women?* A L. H. Collins, J. C. Chrisler i K. Quina (Eds), *Carrer Strategies for Women in Academe*. Arming Athena (pp. 107-134). SAGE Publications: Thousand Oaks.
- Ciurana, B. i Vilalta, J. M. (Coord.) (2005). *Carrera investigadora i inserció professional*. Temes de recerca i innovació, 1. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació.
- Clandinin, J. i Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- CNEAI (2009). *Convocatoria de sexennios. Comisión nacional evaluadora de la actividad investigadora*. <http://www.micinn.es/ciencia/cneai>
- Cohen, L.; Manion, L. i Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Comision Interministerial de Ciencia y Tencologia (2007). *Plan nacional de investigación científica, desarrollo e innovación tecnológica. 2008-2011*. Madrid: FECYT.
- Comissió Europea (1957). *Tractat de Roma*. Constitueix la creació de la Comunitat Econòmica Europea (CEE). Signat el 25 de març de 1957 a Roma i que entra en vigor l'1 de gener de 1958.
- Comissió Europea (1999). *Tractat d'Amsterdam*. Signat pels països membres de la Unió Europea el 1997 que entra en vigor a magi de 1999. Material policopiat.

- Comissió Europea (1999). *Women and Science: mobilising women to enrich european research*. Luxemburg: Publications Office of the European Communities.
- Comissió Europea (2000). *El consenso europeo extraordinario de Lisboa: hacia la Europa de la innovación y el conocimiento*. Material policopiat.
- Comissió Europea (2000a). *Hacia un espacio europeo de investigación*. Brusel·les, 18 de gener de 2000. COM(2000)06.
- Comissió Europea (2000b). *Realización del “Espacio Europeo de Investigación”:* *Orientaciones para las acciones de la Unión en el ámbito de la investigación (2002-2006)*. Brusel·les, 4 d’octubre de 2000. COM(2000)612final.
- Comissió Europea (2002). *Más investigación para Europa. Objetivo: 3% del PIB*. Brusel·les, 11 de setembre de 2002. COM(2002)499final.
- Comissió Europea (2002). *Science and Society. Action Plan*. Brussels: Directorate General for Research.
- Comissió Europea (2003). *Educación Superior Europea. Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de Educación Superior*. Berlín, 19 de septiembre de 2003. www.eees.es
- Comissió Europea (2003). *Vademecum. Gender Mainstreaming in the 6th Framework Programme-Reference Guide for Scientific Officers/Project Officers*. Brussels: Directorate General for Research.
- Comissió Europea (2003a). *Los investigadores en el espacio europeo de la investigación: una profesión con múltiples carreras*. (COM (2003) 436 final).
- Comissió Europea (2003b). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Brusel·les, 5 de febrer de 2003. COM(2002)58final.
- Comissió Europea (2004). *Europa y la investigación fundamental*. Brusel·les, 14 de gener de 2004. COM(2004)9final.
- Comissió Europea (2005). *Carta europea del investigador. Código de conducta para la contratación de investigadores*. Luxemburg: Oficina de Publicaciones de la Comisión Europea.
- Comissió Europea (2005a). *Doctoral programmes for the European Knowledge Society. Salzburg Principles*. Salzburg, 3-5 febrer 2005.
- Comissió Europea (2005b). *El espacio europeo de educación superior –alcanzando las metas. Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior*. Bergen, 19-20 de mayo de 2005. www.crue.org
- Comissió Europea (2006). *She figures 2006. Women and Science. Statistics and Indicators*. Luxemburg: Publications Office of the European Communities.
- Comissió Europea (2007). *Libro verde. El Espacio Europeo de Investigación: nuevas perspectivas*. Brusel·les, 4 d’abril de 2007. COM(2002)161final.
- Comissió Europea (2008). *A more research-intensive and integrated european research area. Science, technology and competitiveness key figures report 2008/2009*. Brussels: Directorate General for Research.
- Comissió Europea (2009). *She figures 2009. Statistics and Indicators on Gender Equality Science*. Luxemburg: Publications Office of the European Communities.
- Comissió Europea (2009). *Toolkit. Gender in EU-funded research*. Brussels: Directorate General for Research.
- Comissió Europea (2011). *Structural change in research institutions: enhancing excellence, gender equality and efficiency in research and innovation*. Luxemburg: Publications Office of the European Communities.
- Conley, V. M. (2005). Career paths for women faculty: evidence from NSOPF: 99. *New Directions for Higher Education*, 130, summer 2005, 25-39.
- Constitución española de 1978. BOE núm. 311-1, de 29 de diciembre de 1978.
- Cornejo, M.; Mendoza, F. i Rojas, R. C. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *PSYKHE*, 2008, vol. 17, n. 1, 24-39.
- Correll, S. J. (2004). Constraints into preferences: gender, status and emerging career aspirations. *American Sociological Review*, vol. 69, 93-113.

- Correll, S. J. et al. (2007). The influence of stereotypes on decisions to shoot. *European Journal of Social Psychology*, 37, 1102-1117.
- CREA i SAFO (2007). *Jornada de violència de gènere a les universitats*. Universitat de Barcelona, 13 de març de 2007.
- Cruz-Castro, L.; Sanz-Menéndez, L. i Aja Valle, J. (2006). *Las trayectorias profesionales y académicas de los profesores de universidad y los investigadores del CSIC*. Material policopiat.
- CSIC (2009). *Informe Mujeres Investigadoras 2009*. Mujeres y Ciencia. www.csic.es
- Czarniawska, B. (2006). Doing gender unto the other: fiction as a mode of studying gender discrimination in organizations. *Gender, Work and Organization*, vol. 13, no. 3, may 2006, 234-253.
- Daniell, E. (2006). *Every other Thursday. Stories and strategies from successful women scientists*. New Haven: Yale University Press.
- de Garay, G. (1997). *Cuéntame tu vida: historia oral, historia de vida*. Mexico: Instituto Mora/CONACYT.
- de Pablo, F. (2004) *En la ciencia todavía no existe el tanto monta-monta tanto*. Artículo Torre de los Lujanes. Abril 2004. www.amit-es.org
- de Pablo, F. (2006). *Científicas y tecnólogas: especies a proteger. Desequilibrios de género en ciencias y tecnología*. Sevilla: Editorial ArCiBel.
- de Vries, J.; Webb, C. i Eveline, J. (2006). Mentoring for gender equality and organisational change. *Employee relations*, vol. 28, no. 6, 2006, 573-587.
- Decret 405/2006, de 24 d'octubre, estableix les retribucions addicionals del personal docent i investigador funcionari i contractat de les universitats públiques de Catalunya.
- Deem, R. (2003). Gender, organizational cultures and the practices of manager-academics in the UK universities. *Gender, Work and Organization*, 10, 2, 239-259.
- Del Rincón, D. (1998). *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*. Barcelona: UOC.
- Del rincón, D. et al. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Delamont, S. (2002). *Handbook of qualitative research in education*. Northampton: Edward Elgar Publishing Limited.
- Demonte, V. (2007). *Nuevos ajustes en la carrera investigadora*. XVI Jornadas de Investigación de las Universidades españolas, Granada 18 de enero de 2007.
- Departament d'Innovació, Universitats i Empresa (2008). *Pla per a la carrera investigadora a Catalunya*. Material policopiat.
- Directiva 2005/71/CE del Consejo de 12 de octubre de 2005 relativa a un procedimiento específico de admisión de nacionales de terceros países a efectos de investigación científica.
- Directiva 75/117 CEE del Consejo, de 10 de agosto de 1975, relativa a la aproximación de las legislaciones de los Estados Miembros que se refieren a la aplicación del principio de igualdad de retribución entre los trabajadores masculinos y femeninos.
- Directiva 76/207/CE, de 9 de febrero, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en lo que se refiere al acceso al empleo, a la formación y a la promoción profesionales, y a las condiciones de trabajo.
- Directiva 79/7/CEE del Consejo, de 19 de diciembre de 1978, relativa a la aplicación progresiva del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en materia de seguridad social.
- Directiva 96/34/CEE del Consejo, de 3 de junio de 1996, relativa al Acuerdo marco sobre el permiso parental celebrado por la UNICE, el CEEP y la CES.
- Directiva 97/80/CE del Consejo, de 15 de diciembre de 1997, relativa a la carga de la prueba en los casos de discriminación basada en el sexo.
- Doherty, L. i Manfredi, S. (2006). Women's progression to senior positions in English universities. *Employee relations*, vol. 28, No. 6, 2006, 553-572.
- Duchêne, V. i Hassan, E. (2005). *Key figures 2005 on Science, Technology and Innovation towards a European Knowledge Area*. [ftp://ftp.cordis.lu/pub/indicators/docs/kf2005_report.doc](http://ftp.cordis.lu/pub/indicators/docs/kf2005_report.doc)

- Elg, U. i Jonnergard, K. (2003). The inclusion of female Ph.D. students in academia. Case study of a swedish university department. *Gender, Work and Organization*, vol. 10, no. 2, march 2003, pp. 154-174.
- Elster, J. (1988). *Uvas amargas. Sobre la suvención de la realidad*. Barcelona: Ediciones 62.
- Emslie, C. i Hunt, K. (2009). "Life to work" or "Work to life"? A qualitativestudy of gender and work-life balance among men and women in mid-life. *Gender, Work and Organization*, vol. 16, no. 1, january 2009, 151-172.
- Eppenschwandtner, W. (2008). Are researchers "aliens" from another planet?, *research'eu*. no. 55, january 2008, 43.
- Erikson-Zetterkist, V. i Styhre, A. (2008). Overcoming the glass barriers: reflexion and action in the "women to the top" programme". *Gender, Work and Organization*, 15, 2, 133-160.
- Espacio Europeo de Educación Superior: <http://eees.universia.es/>
- EUA (2005). *Doctoral programmes for the european knowledge society. Report on the EUA doctoral programmes project. 2004-2005*. Brussels: Publications of the European University Association.
- EUA (2007). *Doctoral programmes in Europe's universities: achievements and challenges. Report prepared for European Universities Ministers of Higher Education*. Brussels: Publications of the European University Association.
- European Research Area: http://ec.europa.eu/research/era/index_en.html
- EUROSTAT (2009). *The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key indicatos on the social dimension and mobility*. Luxemburg: Publications Office of the European Communities.
- EURYDICE (2007). *Focus on the structure of higher education in Europe 2006/07. National trends in the Bologna Process*. Brussels: EURYDICE.
- Evetts, J. (2000). Analysing change in Women's Careers: Culture, Structures and Action Dimensions. *Gender, Work and Organization*, vol. 7, no. 1, pp. 57-66.
- FECYT (2009). *Programa de trabajo'09. Plan Nacional de I+D+I 2008-2011*. Madrid: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología.
- Feldman, K. A. (1987). Research productivity and scholarly accomplishment of college teachers as related to their instructional effectiveness: A review and exploration. *Research in Higher Education*, 26, pp. 227-298.
- Fournier, V. (1997). Graduates' constructions systems and career development. *Human relations*, 50 (4), 363-391.
- Friedman, A. (1987). Getting powerful with age: Changes in women over the life cycle. *Israel Social Science Research*, 4, 76-86.
- Gairín, J. (Dir.) (2007). *Coeducación y prevención temprana de la violencia de género*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gairín, J. et al. (Coord.) (1997). *Estrategias para la Gestión del Proyecto Curricular del Centro Educativo*. Madrid: Síntesis.
- García de Cortázar, M. L. i García de León, M. A. (Dir.) (2000). *La carrera académica de las mujeres en la universidad española. Trayectorias profesionales por género*. Estudio financiado por la Secretaría general de Políticas de Igualdad. Instituto de la Mujer. Referencia: 445/1997.
- García de León, M. A. (2002). *Herederas y heridas. Sobre las élites profesionales femeninas*. Ediciones Cátedra: Universidad de Valencia.
- García de León, M. A. et al. (2000). *Gendering Elites*. New York: Mc Millan Press.
- Geiger, S. N. G. (1986). Women's Life Histories: Method and Context. *Signs*, vol. 11, no. 2 (winter 1986), 334-351.
- Generalitat de Catalunya (2006). *Estatut d'Autonomia*. www.gencat.cat/generalitat/cat/estatut
- Generalitat de Catalunya (2008). *Pacte nacional per a la recerca i la innovació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Innovació, Universitats i Empresa.
- Gerold, R. (2006). *Ciència i societat a Europa*. Fòrum de la recerca de la UAB, 6 de novembre de 2006. www.uab.cat/forumdelarecerca
- Gherardi, S. (1996). Gendered organizational cultures: narratives of women travellers in a male world. *Gender, Work and Organization*, 3, 4, 187-201.

- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Glaser, B. G. i Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Golde, C. i Walker, G. (Ed.) (2006). *Envisioning the Future of Doctoral Education*. San Francisco: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Jossey-Bass.
- González Ramos, A. M. (2009a). La carrera profesional de las investigadoras jóvenes: un camino lleno de posibilidades. *Revista CTS*, n. 12, vol. 4, abril de 2009, 31-54.
- González Ramos, A. M. (2009b). La carrera profesional de las investigadoras jóvenes: un camino lleno de posibilidades. *Revista CTS*, n. 12, vol. 4, abril de 2009, 31-54.
- González Ramos, A. M. (Dir.) (2009). *Efectos curriculares de la movilidad internacional de los egresados universitarios del área TIC* (EA 2008-0153).
- González, B. (2008). Los apuntes van a desaparecer. *ElPaís.com*, 7 de junio de 2008.
- González, T. i González, A. M. (2006). *Estructura social y dinámica de la comunidad científica española*. A E. Muñoz i J. Sebastián, J. (Ed), Radiografía de la investigación pública en España (pp. 99-121). Madrid: Biblioteca nueva.
- González-Dalmau, R. (2006). *The situation of Spanish highly-educated women in their professional development*. Ed 384-Advanced Topics in Higher Education. Material policopiat.
- Goodson, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Goodson, I. F. i Cole, A. L. (1993). *Exploring the teacher's professional knowledge*. A D. McLaughlin i W. G. Tierney (Eds), Naming silenced lives. Personal narratives and processes of educational change (pp. 71-94). Londres: Routledge.
- Goodson, I. F. i Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Buckingham: Open University Press.
- Guillamón, C. (2006). *El desenvolupament professional, l'assumpció de càrrecs i l'estil de lideratge de les directores de departament a la universitat catalana*. Treball de doctorat inèdit. Departament de Pedagogia Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Guillamón, C. (2010). *Women's Research Careers in Academia: Some Constraints*. Gender, Work and Organization. 6th Biennial International Interdisciplinary Conference. 21st-23rd June 2010. Keele University, Staffordshire, United Kingdom.
- Guillamón, C. (2011). *Los condicionantes de la carrera investigadora en la universidad que encuentran las mujeres*. A M. Tomàs (Coord.), La universidad vista desde la perspectiva de género. Estudios sobre el profesorado (pp. 75-111). Barcelona: Octaedro.
- Guillamón, C. i González Ramos, A. M. (2010). *Evaluation process for women's promotion in scientific careers*. Gender, Work and Organization. 6th Biennial International Interdisciplinary Conference. 21st-23rd June 2010. Keele University, Staffordshire, United Kingdom.
- Gutiérrez-Solana, F. (2004). Debería haber equipos que agrupasen profesores especializados en investigación y en docencia. *CRUE Noticias*, núm. 18, 2 setembre 2004.
- Hall, D.T. (2002). *Careers in and out of Organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Halse, C.; Deane, E.; Hobson, J. i Jones, G. (2007). The research-teaching nexus: what do national teaching awards tell us? *Studies in Higher Education*, vol. 32, n. 6, december 2007, pp. 727-746.
- Harfi, M. (2006). Movilidad de doctores, tendencias y temas en debate. *Revista CTS*, n. 7, vol. 3, septiembre de 2006, 87-104.
- Helsinki Group on Women in Science (2009). *Gender and research beyond 2009. Position paper*. Material policopiat.
- Holly, M. L. i McLoughlin, C. S. (1989). *Perspectives on teacher professional development*. Londres: The Falmer Press.
- Horizon 2020: [www//ec.europa.eu/research/horizon2020/index_en.cfm](http://ec.europa.eu/research/horizon2020/index_en.cfm)
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91 (1), 31-57.
- Hughes, E. C. (1958). *Men in their work*. Nova York: The Free Press.
- ICONO (2009). *Indicadores del sistema español de ciencia y tecnología. España, 2008*. Madrid: FECYT.

- ICREA (2009). *Senior Call Guidelines*. 2009. www.icrea.cat
- IME/3750/2008, de 9 de desembre, per la qual es dóna publicitat als criteris específics per a l'avaluació de l'activitat de recerca del personal docent i investigador de les universitats públiques de Catalunya per a l'assignació dels complements addicionals per mèrits de recerca.
- INE (2009). *Estadísticas sobre educación superior respecto el curso 2007-2008*. 27 de mayo de 2009. www.ine.es
- Institut Català de les Dones (2005). *Pla d'acció i desenvolupament de les polítiques de dones a Catalunya, 2005-2007*. www.gencat.cat/icdona
- Institut Català de les Dones (2008). *Pla de polítiques de dones 2008-2011*. www.gencat.cat/icdona
- Instituto de la Mujer (1987). *Primer Plan para la Igualdad de Oportunidades para las Mujeres, 1988-1990*. www.inmujer.es
- INSTRAW (2003). *Glossary of Gender-related terms and concepts*. Developed by the United Nations International Research and Training Institute for the Advancement of Women (INSTRAW). www.un-instraw.org
- International Labour Force (2007). *A Manual for gender audit facilitators. The ILO participation gender audit methodology. A gender quality tool*. Geneva: Publications of the International Labour Force Office.
- IUE/2681/2008, de 8 d'agost, per la qual s'aproven les bases i s'obre la convocatòria de beques i ajuts destinats a universitats i centres de recerca per a la formació i contractació de personal investigador novell per a l'any 2009 (FI-DGR).
- IUE/3485/2008, de 10 de novembre, per la qual s'aproven les bases i s'obre la convocatòria d'ajuts per a donar suport a les activitats dels grups de recerca per a l'any 2009 (SGR-DGR).
- Izquierdo, M. J. (IP) (2007). *La introducció de la perspectiva de gènere en la docència universitària. Diagnosi de la situació a la UAB*. www.uab.cat/observatori-igualtat
- Izquierdo, M. J. (IP) (2008). *Cuidado y provisión: el sesgo de género en las prácticas universitarias y su impacto en la función socializadora de la universidad*. Març 2008. Informe final Reg. I+D+I Exp. N. 79/04. Instituto de la Mujer.
- Izquierdo, M. J. (IP) (2009). *Percepción de los factores que intervienen en la evolución de la trayectoria académica: una perspectiva de género*. Informe final Exp. N° 003/07. Instituto de la Mujer.
- Izquierdo, M. J.; León, F. i Mora, E. (2008). Sesgo de género y desigualdades en la evaluación académica. *Arxius de Ciències Socials*, n. 19, 75-90.
- Izquierdo, M. J.; Mora, E.; Duarte, L. i León, F. J. (2004). *El sexisme a la UAB, propostes d'actuació i dades per a un diagnòstic*. Bellaterra: Servei de publicacions de la UAB.
- Izquierdo, M.J. et al. (2008a). *I Congreso internacional de Género y Desigualdades en la Evaluación de la Calidad Académica*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.
- Izquierdo, M. J. et al. (2008b). *Foros y talleres de trabajo. I Congreso Internacional Sesgo de Género y Desigualdades en la Evaluación de la Calidad Académica*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.
- Jackson, S.; Malcolm, I. i Thomas, K. (2011). Gendered choices. *Learning, work, identities in lifelong learning*, vol. 15, 2011.
- Jessica Bösch (2003). *Women in Spanish Universities*. <http://csn.uni-muenster.de/women-eu>
- Johnson-Bailey, J. i Tisdell, E. J. (1998). Diversity issues in women's career development. *New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 80, winter 1998, 83-93.
- José, J. (2006). ¿Docencia versus investigación? *Diario de Córdoba*. Material policopiat.
- Kantola, J. (2008). Why do all the women disappear? Gendering processes in a political science department. *Gender, Work and Organization*, 15, 2, 202-225.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6), 443-456.
- Kerlinger, F. N. (1985). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. Mexico: Interamericana.

- Knights, D. i Richards, W. (2003). Sex discrimination in UK academia. *Gender, Work and Organization*, 10, 2, 213-238.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage Publications.
- La Setmana de la Ciència a Catalunya: www.setmanaciencia.org
- Lara, C. (2008). *El impacto de género de sistemas de evaluación aparentemente neutros*. A M. J. Izquierdo, Foros y talleres de trabajo. I Congreso Internacional Sesgo de Género y Desigualdades en la Evaluación de la Calidad Académica (pp. 27-34). Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.
- Latour, E. (2003). *Gender inequality in french academia*. <http://csn.uni-muenster.de/women-eu>
- Laurile, P. i Young, K. (2002). *Gender in research-Gender impact assessment of the specific programmes of the Fifth Framework Programme*. Brussels: Directorate General for Research.
- Leicht-Scholten, C. (2010). *TANDEMplusIDEA*. www.gdi.rwth-aachen.de/engl/research/tandemplusidea
- Leontowitsch, M. i Vázquez-Cupeiro, S. (2003). "Above the glass ceiling? Preliminary report of postal survey of university professors in UK" and "merit, luck, and a good nanny? Exploring the intricacies in the career trajectories of women academics in psychology and engineering". <http://csn.uni-muenster.de/women-eu>
- Levine, S. (1998). *Promoting adult development in schools: Promise of professional development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Levinson, D. J. (1995). *The Seasons of a Woman's Life*. New York: Ballantine Books.
- Ley 13/1986, de 14 de abril de 1986, de Fomento y Coordinación general de la investigación científica y técnica.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.
- Ley 35/2006, de 28 de noviembre, de impuesto sobre la renta de las personas físicas y de la modificación parcial de las leyes de los impuestos sobre sociedades, sobre la renta de no residentes y sobre el patrimonio.
- Ley 39/1999, de 5 de noviembre, para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras.
- Ley 8/1980, de 10 de marzo, del Estatuto de los Trabajadores.
- Ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Ley Orgánica, 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.
- Llei 1/2003, de 19 de febrer, d'Universitats de Catalunya.
- Lojo, M. (2002). *El gènere al sistema de representacions del professorat d'Educació Secundària*. Treball de recerca. Departament de Pedagogia Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
- López Yañez, J. i Sánchez Moreno, M. (2008). Women leaders as agents of change in higher education organizations. *Gender in management: An international journal*, vol. 23, iss. 2, 86-102.
- Löther, A. (Ed.) (2003). *Mentoring –Programme für Frauen in der Wissenschaft CEWS. Beiträge Frauen in Wissenschaft un Forschung*. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Majcher, A. (2003). *Women's inroads into German Academia*. <http://csn.uni-muenster.de/women-eu>
- Marchetti, M. i Raudma, T. (2010). *History of women and/in science policy in the EU*. A M. Marchetti i T. Raudma (Eds.), Stocktaking 10 years of "women in science" policy in the european comission 1999-2009 (pp. 11-28). Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Merton, R. K. (1948). *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de cultura económica. 1964.
- Merton, R. K. (1968). The Matthew Effect in Science. *Science*, 159(3810), 56-63.

- MiCiNN (2008). *Propuesta de borrador Estatuto del Personal Docente e Investigador de las Universidades Españolas*. 10 de noviembre 2008. Material policopiat.
- MiCiNN (2009). *Convocatoria Campus de Excelencia Internacional*. www.idi.mineco.gob.es/portal/site/MiCiNN
- Ministerio de Ciencia e Innovación (2008). *Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2008-2009*. Madrid: Secretaría General Técnica MEPSYD.
- Ministerio de Ciencia e Innovación (2009). *Memoria de Actividades de I+D+I. 2007*. Madrid: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Academicas en cifras. 2006-2007*. Madrid: Unidad de Mujeres y Ciencia. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2003). *Plan integral de apoyo a la familia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Missé, A. (2007). China desbarcará a la UE en I+D en solo dos años. *ElPaís.com*, 12 de junio de 2007.
- Mora, E. (IP) (2008). *Diagnosi de la trajectòria acadèmica del personal becari de la UAB des de la perspectiva de gènere*. Núm. Expedient 2006 RDG 00007. Data de resolució: 22/12/2006, publicada el 8/01/2007.
- Moreno, A. (2007). *De qué hablamos cuando hablamos del hombre. Treinta años de crítica y alternativas al pensamiento androcéntrico*. Barcelona: Icaria.
- Muhr, J. (2004). *User's manual for ATLAS.Ti 5.0*. Berlin: ATLAS.Ti Scientific Software Development.
- Muñoz, J. (2003). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.Ti. Versión 2.4. Mayo 2003*. Material policopiat.
- NODE: www.themobilitynode.cat
- Nogueira, C. (2012). Una fuga de cerebros sin cuantificar. *ElPaís.com*, 23 de febrero de 2012.
- O'Neil, D. i Bilimoria, D. (2005). Women's career development phases. Idealism, endurance and reinvention. *Career development international*, 10, 3, 168-189.
- Observatori per a la igualtat (2006). *Primer Pla d'acció per a la igualtat entre dones i homes a la Universitat Autònoma de Barcelona. Bienni 2006-2007*. www.uab.cat/observatori-igualtat
- Observatori per a la Igualtat (2006). *Seminiari interuniversitari. Polítiques universitàries de gènere*. Bellaterra, 15 de juny de 2006.
- Observatori per a la Igualtat (2008). *Segon Pla d'acció per a la igualtat entre dones i homes a la Universitat Autònoma de Barcelona. Quadrienni 2008-2012*. www.uab.cat/observatori-igualtat
- Observatori per a la Igualtat (2010). *Jornada Família i treball a la universitat: conciliació o corresponsabilitat?* UAB, 1 de desembre de 2010.
- OCDE (2002). *Medición de las actividades científicas. Manual de Frascati: Propuesta de Norma Práctica para Encuestas de Investigación y Desarrollo Experimental*. Madrid: Ediciones del FECYT.
- OCDE (2008a). *OCDE Science, Technology and Industry. Outlook 2008. Highlights*. París: Publicacions de la OCDE.
- OCDE (2008b). *Science, Technology and Industry Scoreboard 2007*. París: Publicacions de la OCDE.
- Oliveras, J. (Coord.) (2005). *Marc general per a l'avaluació de la interacció entre la recerca i la docència a la universitat*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- ONU (1995). *La declaración de Beijin. IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres*. www.un.org
- Orden 2 de diciembre de 1994 por la que se establece el procedimiento para la evaluación de la actividad investigadora en el desarrollo del Real decreto 1086/89, de 25 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario.
- Orden PRE/1996/2009, de 20 de julio, por la que se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones públicas para la implantación del Programa Campus de Excelencia Internacional en el sistema universitario español, se convocan su concesión en el

- año 2009, y se establecen los procedimientos administrativos para otorgar la calificación de Campus de Excelencia Internacional y para suscribir convenios con las Comunidades Autónomas con el fin de que éstas concedan ayudas a las Universidades para la ejecución de Planes Estratégicos de Viabilidad y Conversión a Campus de Excelencia Internacional.
- Orden PRE/525/2005, de 7 de marzo, por la que se da publicidad al acuerdo de consejo de ministros por el que se adoptan las medidas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres.
- Ortín, T. (2006). Mejores universidades para España. *ElPaís.com*, 6 de febrero de 2006.
- Osborn, M. (2001). *Política científica de la Unión Europea. Promover la excelencia mediante la integración de la igualdad entre géneros. Informe del Grupo de trabajo de ETAN sobre las mujeres y la ciencia*. Bruselas: Publicaciones de la Unión Europea. Dirección General de Investigación.
- Paramio, M.T. (2007). *Jornada Violència de gènere a les universitats*. Universitat de Barcelona, 13 de març de 2007. Organitzada pel grup de dones CREA-SAFO.
- Pascual, R. (2001). *Per un nou model d'universitat. Informe de la Comissió de reflexió sobre el futur de l'àmbit universitari català*. Material policopiat.
- Pedró, F. (2004). *Fauna acadèmica. La profesión docente en las universidades europeas*. Barcelona: UOC.
- Pedró, F. i Sala, S. (2002). *La profesión académica en la unión europea. Estado actual y tendencias de reforma*. Noviembre 2002. Realizado con ayuda del Programa de Estudios y Análisis (Convocatoria 2002) de la Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pérez Sedeño, E. (2008). *La evaluación de la calidad académica*. A M. J. Izquierdo, Foros y talleres de trabajo. I Congreso Internacional Sesgo de Género y Desigualdades en la Evaluación de la Calidad Académica (pp. 35-43). Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.
- Pérez Sedeño, E. (Dir.) (2003). *La situación d las mujeres en el sistema educativo de ciencia y tecnología en España y su contexto internacional*. Programa de analisis y estudios de acciones destinadas a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de actividades del profesorado universitario (Ref. S2/EA 2003-2004).
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. Métodos I*. Madrid: La Muralla.
- Pineau, G. (2004). *Temporalidades na formação*. Sao Paulo: Trium.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of NY Press.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 12-28.
- Powell, A.; Bagilhole, B. i Dainty, A. (2009). How women engineers do and undo gender: consequences for gender equality. *Gender, Work and Organization*, vol. 16, n. 4, july 2009, 411-428.
- Pozdorovkina, E. et al. (2005). *Focusing on gender. An assessment of gender integration in UNFPA Materials*. Material policopiat.
- Probert, B. (2005). "I just couldn't fit it in": Gender and unequal outcomes in academic careers. *Gender, Work and Organization*, 12, 1, 50-72.
- Programa ERASMUS: <http://www.erasmus.ac.uk/>
- Programa i3: <http://193.147.0.29/ciencia/programai3>
- Programa Ingenio 2010: www.ingenio2010.es
- Programa Leonardo: www.mec.es/fp/leonardo/
- Programa Ramón y Cajal: www.mec.es/ciencia/cajal
- Programa Torres Quevedo: www.mec.es/ciencia/torresq/
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Quina, K.; Cotter, M. i Romanesko, K. (1998). *Breaking the (Plexi-)Glass Ceiling in Higher Education*. A L. H. Collins; J. C. Chrisler i K. Quina (Eds.), Career Strategies for Women in Academe. Arming Athena (pp. 215-238). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Quintanilla, M. A. (2007). Mujeres y ciencia: discriminación y excelencia. *ElPaís.com*, 21 marzo 2007, p. 54.
- Radl, R. M^a. (Ed.) (1996). *Mujeres e institución universitaria en occidente. Conocimiento, investigación y roles de género*. Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela.
- Raivio, K. (2007). *The rol of research universities in society*. Fòrum de la recerca de la UAB. 31 de gener de 2007. www.uab.cat/forumdelarecerca
- Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario.
- Real decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Real Decreto 63/2006, de 27 de enero, por el que se aprueba el Estatuto del personal investigador en formación.
- Real Decreto 778/1998, de 30 de abril, por el que se regula el tercer ciclo de estudios universitarios, la obtención y expedición del título de doctor y otros estudios de postgrado.
- Real Decreto 989/2008, 13 de junio, por la que se regula la contratación excepcional de profesores colaboradores.
- Recoder, M. J.; Gala, C.; Duarte, L. i Mas, A. (2010). *Mermòria d'activitats. Any 2010*. www.uab.cat/observatori-igualtat
- Reeves, H. i Baden, S. (2000). *Gender and Development: Concepts and definitions. Prepared for the Department of International Development (DFID) for its gender mainstreaming intranet resource. February 2000*. University of Sussex.
- Reichert, S. (2005). *La relació de les reformes de Bolonya amb la recerca i la formació investigadora*. A Reichert, S. i Tauch, C., Tendències IV: Les universitats europees impementen Bolonya. Un informe de l'EUA. Barcelona: Consell Interuniversitari de Catalunya.
- Resolució IUE/1401/2009, de 28 d'abril, per la qual s'aproven les bases i s'obre la convocatòria per a la concessió de les beques postdoctorals Generalitat de Catalunya-Fulbright (BFUL), per a l'exercici 2009.
- Resolució IUE/3619/2007, de 30 de novembre, per la qual es dóna publicitat al procediment i els terminis de presentació de les sol·licituds d'avaluació de l'activitat investigadora del personal docent i investigador funcionari i contractat, per a períodes que hagin finalitzat com a màxim el 31 de desembre de 2007.
- Resolució IUE/3750/2008, de 9 de desembre, per la qual es dóna publicitat als criteris específics per a l'avaluació de l'activitat de recerca del personal docent i investigador de les universitats públiques de Catalunya per a l'assignació dels complements addicionals per mèrits de recerca.
- Resolució IUE/4114/2010, de 22 de desembre, per la qual es dóna publicitat als criteris específics per a l'avaluació de l'activitat de recerca del personal docent i investigador de les universitats públiques de Catalunya per l'assignació dels complements addicionals per mèrits de recerca.
- Resolución de 12 de noviembre de 2008, de la Secretaria de Estado de Universidades, por la que se fija el procedimiento y el plazo de presentación de solicitudes de evaluación de la actividad investigadora a la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora.
- Resolución de 13 de octubre de 2008, de la Secretaría de Estado de Universidades, por la que se convocan ayudas para becas y contratos en el marco del estatuto del personal investigador en formación, del Programa de Formación de Profesorado Universitario, del Programa Nacional de Formación de Recursos Humanos de Investigación, del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011.
- Resolución de 26 de diciembre de 2008 de la Secretaría General de Estado de Universidades, por la que se hace pública la convocatoria correspondiente al año 2009 de concesión de ayudas del Programa Nacional de la Contratación e Incorporación de Recursos humanos de investigación, en el Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación 2008-2011.
- Resolución de 29 de diciembre de 2008, de la Secretaría de Estado de Universidades, por la que se hace pública la convocatoria correspondiente al año 2009 de concesión de ayudas del

- Programa Nacional de Formación de Recursos Humanos de Investigación, en el marco del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación 2008-2011.
- Resolución del Parlamento europeo, de 21 de mayo de 2008, sobre mujer y ciencia (2007/2206(INI)).
- Richards, T. i Richards, L. (1992). Database organization for qualitative-analysis-the nudist(tm) system. Lecture notes. *Artificial Intelligence*, 611, 116-133.
- Ricoeur, P. (1995). *Tempo e narrativa*. Sao Paulo: Papirus.
- Rivera, A. (2011). O España invierte en I+D o se estancará. *ElPaís.com*, 9 de febrero de 2011.
- Rodríguez, P. G. (1997). *El recurso informático en el procesamiento de datos cualitativos en ciencias sociales*. Material policopiat.
- Roset, M.; Pagès, E.; Lojo, M. i Cortada, E. (2008). *Guia de coeducació per als centres educatius: pautes de reflexió i recursos per a l'elaboració d'un projecte de centre*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Institut Català de les Dones i Departament d'Educació.
- Rositer, M. W. (1993). The Matthew Matilda Effect in Science. *Social Studies of Science*, 1993, 23, 325-341.
- Ruerst-Archambault, E. (Dir.) (2008). *Benchmarking policy measures for gender equality in science*. Luxemburg: Publications Office of the European Communities.
- Rugemer, C. (2009). Mixed feelings: Eurobarometer Young People and Science, *research'eu*, no. 60, june 2009, 35-37.
- Ruiz de Elvira, M. (2007). Los mejores "Cajales" podrán seguir en España la carrera de investigador. *Elpaís.com*, 14 de febrero de 2007.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruse, C. i Goldin, C. (2000). Orchestrating impartiality: the impact of "blind" auditions on female musicians. *American Economics Review*, 90, 715-741.
- Sadlak, J. (Ed.) (2004). *Doctoral studies and qualifications in Europe and the United States: Status and prospects*. Bucarest: Publicacions UNESCO-CEPES.
- San Segundo, M. J. (2005). *Discurso de la Ministra de Educación y Ciencia, María Jesús San Segundo, en el acto de firma del protocolo i3 con la Generalitat de Catalunya*. 30 de juny de 2005. www.tecnociencia.es/fecyt/public/index.jsp
- Sánchez de la Mandriaga, I. (2011). *Gender politics in science. Preventing bias and promoting excellence*. A M. Alloza; B. Anghel; S. de la Rica; J. J. Dolado i I. Sánchez de la Mandriaga, White paper on the position of women in science in Spain (pp. 4-15). Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación. Unidad de Mujer y Ciencia.
- Sánchez Moreno, M. (2008). *Mujeres directivas: un estudio en la universidad española*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Sánchez-Apellániz, M. (1997). *Mujeres, dirección y cultura organizacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Sancho, J. M^a. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. *Educación*, 2001, núm. 28, pp. 41-60.
- Santaló, J. (2007). *Forum de la recerca 2006: Conclusions*. www.uab.es/forumdelarecerca
- Santos, P.; Sierra, J. P. i Buéla-Casal, G. (2008). *Criterios para el inicio y desarrollo de la carrera docente e investigadora en España: diferencias en función del sexo*. A M. J. Izquierdo, Foros y talleres de trabajo. I Congreso Internacional Sesgo de Género y Desigualdades en la Evaluación de la Calidad Académica (pp. 39-53). Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.
- Sanz Hernández, A. (2005). El método biográfico en investigación social. Potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, vol. VII-I-2005, 99-115.
- Schapper, M. i Wyckoff, A. (2006). Movilidad del personal altamente calificado: un panorama internacional. *Revista CTS*, n. 7, vol. 3, septiembre de 2006, 135-179.
- Schein, E. H. (1978). *Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*. Reading: Addison-Wesley.
- Schiermeier, Q. (2004). Spain aims at premiere league. *Nature*, vol. 431, 23 de septiembre de 2004, 487-488.

- Shalala, D. E. (Dir.) (2006). *Beyond bias and barriers. Fulfilling the potential of women in academic science and engineering*. Washington D.C.: The National Academy Press.
- Sieminska, R. (2001). *Academic career in Poland and their context: an intergenerational comparison*. <http://csn.uni-muenster.de/women-eu>
- Sikes, P. J. (1985). *The life cycle of teacher*. A S. J. Ball i I. F. Goodson (Eds.), *Teachers' Lives and Careers* (pp. 27-60). Londres: Falmer Press.
- SISE (2008). *Indicadores bibliométricos de la actividad científica española 2002-2006*. Madrid: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT).
- SISE (2009). *Informe SISE 2008*. Madrid: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT).
- Smit, C. (2006). Peer review: time for a change? *BioScience*, 56, 9, sept. 2006.
- Sparks, D. i Loucks-Horsely, S. (1990). *Models of staff development*. A W. R. Houston (Ed), *Handbook of research on teacher education* (pp. 243-251). Nova York: McMillan.
- Steinpreis, R. et al. (1999). The impact of gender on the review of the curriculum vitae of job applicants and tenure candidates: a national empirical study. *Sex Roles*, 41: 509-528.
- Stirling, A. (2006). *From Science and Society to Science in Society: towards a framework for "co-operative research"*. 24-25 de novembre de 2005. Report European Commission Workshop. Brussels: Directorate General Research and Technology Development.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad. La coeducación hoy. *Revista iberoamericana de educación*, 1994, 49-78.
- Subirats, M. (2001). La coeducación, un tema de futuro. *Aula de innovación educativa*, 98, 2001, 46-47.
- Subirats, M. (2007). *De la escuela mixta a la coeducación: la educación de las niñas, el aprendizaje de la subordinación*. A A. Vega Navarro (Coord.), *Mujer y educación: una perspectiva de género* (pp. 137-148). Madrid: Ediciones Aljibe.
- Subirats, M. (2009). La escuela mixta ¿garantía de coeducación? *Participación educativa*, 11, 2009, 94-97.
- Subirats, M. i Brunet, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: MEC.
- Super, D.E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 16, pp. 282-98.
- Taylor, S. J. i Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Terenzini, P. T. (1999). Research and practice in undergraduate education: and never the twain shall meet. *Higher Education*, 38, 33-48.
- Thomas, W. i Znaniecki, F. (1958). *The polish peasant in Europe and America: a classic work in immigration history*. New York: Dover Publications.
- Thomsen, B. (2008). *Report on women and science*. (2007/2206(INI)). Committee on Women's Rights and Gender Equality. Parlament Europeu.
- Tomàs, M. (2006). *Misión y funciones de la universidad en los albores del siglo XXI*. A M. Tomàs (Coord.), *Reconstruir la universidad a través del cambio cultural* (pp. 47-64). Bellaterra: Publicacions de la UAB.
- Tomàs, M. (Coord.) (2011). *La universidad vista desde la perspectiva de género. Estudios sobre el profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Tomàs, M. (IP) (2005). *La perspectiva de gènere a les universitats i l'assumpció de càrrecs acadèmics*. Institut Català de les Dones. 2005.
- Tomàs, M. (IP) (2006). *Estudi de les dinàmiques en el si dels òrgans de govern de les universitats des de la perspectiva del gènere*. Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca. Convocatòria RDG 2005.
- Tomàs, M. (IP) (2007). *El desenvolupament professional de les professores i la distribució de l'horari docent*. Institut Català de les Dones, 2006-2007.
- Tomàs, M. (IP) (2008). *Estudios de los procesos de cambio a partir del diagnóstico de la cultura institucional y de las dinámicas de cambio en la universidad*. I+D+i. MEC. 2005-2008.

- Tomàs, M. i Guillamón, C. (2009). Las barreras y los obstáculos de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica. *Revista de educación*, 350, sept-dic. 2009, 253-275.
- Tomàs, M.; Castro, D. i Duran, M. del M. (2012). Aproximación a un modelo de análisis de la visibilidad en la universidad desde la perspectiva de género. *Bordón*, 64(1), 2012, 141-155.
- Tomàs, M.; Duran, M. del M. i Guillamón, C. (2009). La implicación de las profesoras en la gestión universitaria. *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, n. 16, marzo 2009, 95-104.
- Tomàs, M.; Duran, M. del M.; Guillamón, C. i Lavié, J. M. (2008). Profesoras universitarias y cargos de gestión. *Contextos educativos*, 11 (2008), 113-129.
- Traverso Carvajal, M. (2006). *Políticas de género y su dinámica en ciclos formativos de grado medio y superior que se imparten en centros de educación secundaria de la provincia de Barcelona*. Tesis doctoral. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona.
- UAB (2006). *Fòrum de la recerca 2006*. 6 novembre 2006- 27 febrer 2007. www.uab.cat/forumdelarecerca
- UAB (2006). *Línies generals de la carrera acadèmica a la UAB*. Acord del Consell de Govern de 20 de desembre de 2006.
- UAB (2007). *Acte de reconeixement a Hortensia Iturriaga per la seva contribució a la defensa dels drets de les dones a l'àmbit de la UAB*. UAB, 8 de març de 2007. www.uab.cat/observatori-igualtat
- UAB (2007a). L'aventura de fer un doctorat. *El Campus de l'Autònoma*, núm. 39, juny 2007, 3-7.
- UAB (2007b). *Primeres línies d'actuació en relació a la nova estructuració de la carrera acadèmica a la UAB*. Acord del Consell de Govern d'1 de febrer de 2007.
- UAB (2007c). *Dones i investigació. Taula rodona*. Fòrum de la recerca 2006. 20 de febrer de 2007. www.uab.cat/forumdelarecerca
- UAB (2009). *Cinquena convocatòria de beques per a personal investigador en formació per a departaments de la Universitat Autònoma de Barcelona per al curs 2009-2010*. Acord de la Comissió de Personal Acadèmic del dia 2 d'abril de 2009. www.uab.cat
- UNESCO (2002). *Handbook of career counseling*. París: Publicacions de la UNESCO.
- Valian, V. (1998). *Why so slow? The advancement of women*. Cambridge: MIT Press.
- van den Brink, M. i Stobbe, L. (2009). Doing gender in academic education: the paradox of visibility. *Gender, Work and Organization*, 16, 4, 451-470.
- Vázquez-Cupeiro, S. i Elston, M. A. (2006). Gender and academic career trajectories in Spain. From gendered passion to consecration in a sistema endogámico. *Employee relations*, vol. 28, no. 6, 2006, 588-603.
- Vázquez-Cupeiro, S. i Leontowitsch, M. (2003). "Above the Glass Ceiling? Preliminary Report of Postal Survey of University Professors in the UK" and "Merit, luck, and a good Nanny? Exploring the intrications in the career trajectories of women academics in psychology and engineering". <http://csn.uni-muenster.de/women-eu>
- Vencat, E. F. (2007). The Race is On. *Newsweek*, august 20/august 2007, 38-42.
- Vicerektorat de Professorat (1998). *Línies generals de política de professorat. Període 1998-2002*. Aprovat per Claustre General de la UAB el 15 de desembre de 1998.
- Vicerektorat de Professorat UAB (2008). *Quadres de comandament del Departament. Curs 2007-2008. Fitxes del departament*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Villarroya, A.; Barrios, M.; Borrego, A. i Frías, A. (2008). *La obtención del doctorado en España: un análisis de género*. A Actas I Congreso Internacional Sesgo de Género y desigualdades en la evaluación de la calidad académica (pp. 157-165). Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.
- Visado Científico Directiva 2005/71/CE del Consejo de 12 de octubre de 2005 relativa a un procedimiento específico de admisión de nacionales de terceros países a efectos de investigación científica.
- VVAA (1995). *Women and Excellence in Research*. Denmark: Ministry of Research and Information Technology.

- VVAA (2007). *Selected gender terms and concepts. From the ADS, Guide to gender integration and analysis (WID Help Doc), and UNDP gender mainstreaming in practice: a Toolkit (2007)*. Material policopiat.
- VVAA (2010). Imposing quotas for women on boardrooms tackles a symptom of discrimination, not the cause. *The Economist*, march 13th 2010, 66.
- Walby, S. (1990). *Theorizing Patriarchy*. Oxford: Blackwell.
- Wenneras, Ch. i Wold, A. (1997). Nepotism and sexism in peer review. *Nature*, 387(5), 341-343.
- Widmer, M. (Dir.) (2008). *Mapping de maze: getting more women to the top in research*. Luxemburg: Publications Office of the European Communities.
- Winchester, H.; Lorenzo, S. i Browing, L. (2006). Academic women's promotions in Australian universities. *Employee Relations, The International Journal*, october 2006, 505-522.
- Women in Academia (1998). *Women in Academia. Report of the working group appointed by the Academy of Finland*. Helsinki: Publications of the Academy of Finland.
- Zabalza, M. A. (1986). *Diseño y desarrollo curricular para profesores de enseñanza básica*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (1991). *Los diarios de clase: documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: PPU.
- Zawadzka, B. (2003). *From social role to self-identity. A cross-national study on ph.d. students' representation of the "academe" and "sexual harassment"*. <http://csn.uni-muenster.de/women-eu>
- Zimmer, A. (Coord.) (2003). *Research and Training Network "Women in European Universities". Final report 2000-2003*. Material policopiat.
- Zobnina, A. (2009). *Glossary of gender-related terms*. Material policopiat.
- Zubrick, A.; Reid, I. i Rossiter, I. (2001). *Strengthening the Nexus Between Teaching and Research*. www.dest.gov.au/archive/highered/eippubs/eip01_2/01_2.pdf

ANNEXES