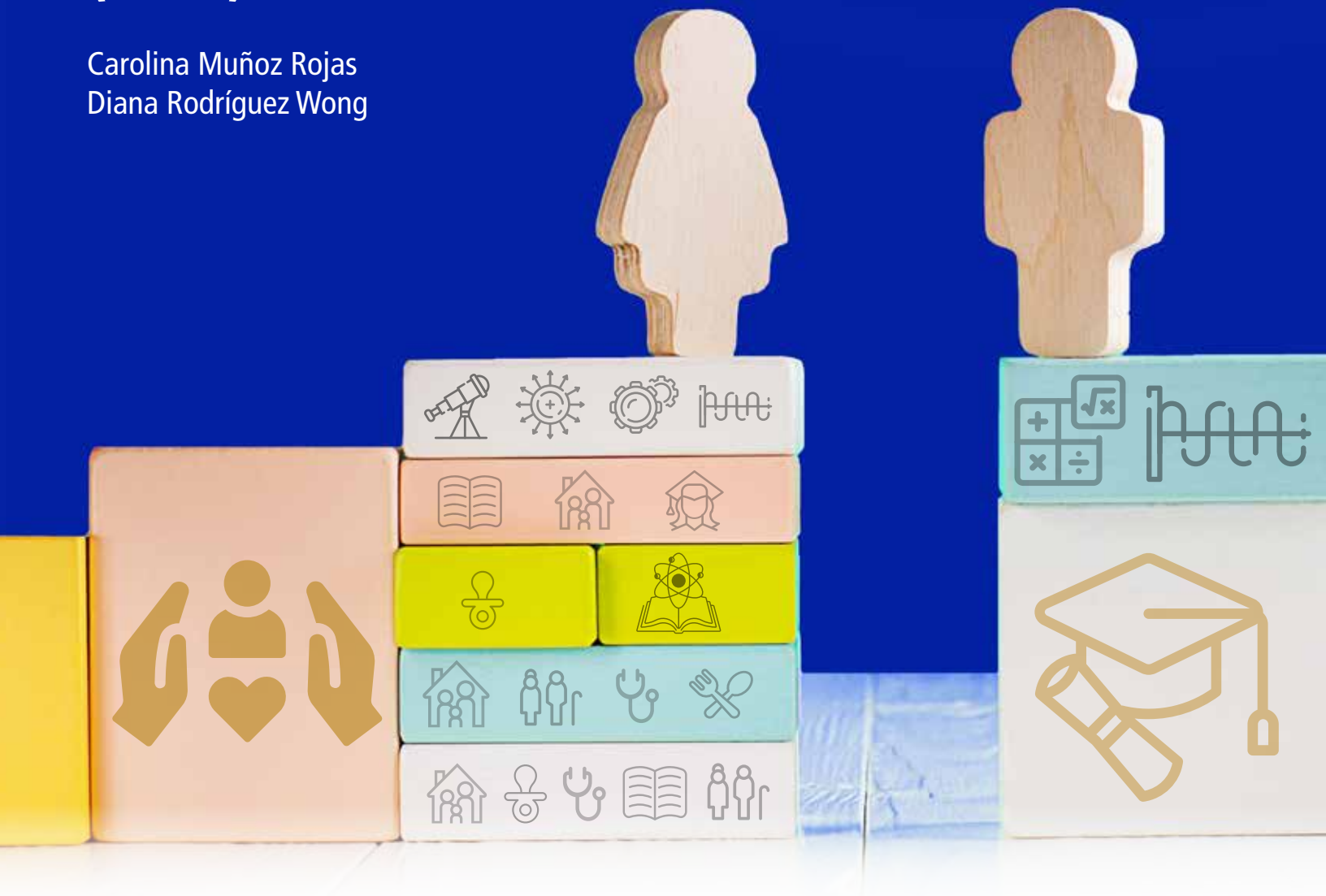
El **trabajo de cuidados** y la **trayectoria educativa** de las **mujeres** en las áreas de **ciencia, tecnología, ingeniería** y **matemáticas (CTIM)**

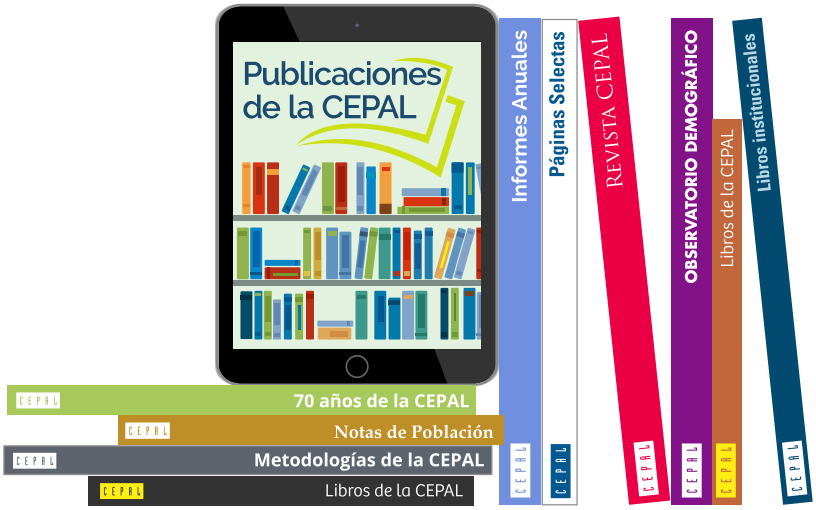
Carolina Muñoz Rojas
Diana Rodríguez Wong



Naciones Unidas
CEPAL
75 años
Trabajando por un futuro productivo, inclusivo y sostenible

Ministerio de Asuntos Exteriores de Noruega

Gracias por su interés en esta publicación de la CEPAL



Si desea recibir información oportuna sobre nuestros productos editoriales y actividades, le invitamos a registrarse. Podrá definir sus áreas de interés y acceder a nuestros productos en otros formatos.

Deseo registrarme

www.cepal.org/es/publications

www.instagram.com/publicacionesdelacepal

www.facebook.com/publicacionesdelacepal

www.issuu.com/publicacionescepal/stacks

www.cepal.org/es/publicaciones/apps

NACIONES UNIDAS

CEPAL

Documentos de Proyectos

El trabajo de cuidados y la trayectoria educativa de las mujeres en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM)

Carolina Muñoz Rojas
Diana Rodríguez Wong

NACIONES UNIDAS

CEPAL

Ministerio de Asuntos Exteriores
de Noruega

Este documento fue preparada por Carolina Muñoz Rojas, Consultora de la División de Asuntos de Género de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), y por Diana Rodríguez Wong, Oficial de Asuntos Sociales de la misma División, en el marco del proyecto de cooperación entre la CEPAL y el Gobierno de Noruega "Enhancing human capacities throughout the life cycle for equality and productivity". El documento se elaboró bajo la supervisión de Ana Güezmes García, Directora de la División de Asuntos de Género de la CEPAL, con el apoyo de Lucía Scuro, Oficial Superior de Asuntos Sociales de dicha División.

Se agradece el procesamiento estadístico llevado a cabo por Florencia Aguilera, Consultora, así como la revisión y los comentarios realizados por Karen García, Estadística, y Francisco Ulloa, Consultor, todos de la División de Asuntos de Género de la CEPAL. Para el caso de Chile, se agradecen los insumos sustantivos preparados por Patricia Retamal, Consultora de la División de Asuntos de Género de la CEPAL, y la colaboración en la recolección de información y el procesamiento de datos brindada por Antonia Reyes, Natalia Prieto-Gavilán y Valentina Valenzuela, del Núcleo de Estudios Sistémicos Transdisciplinarios (NEST-R3) de la Universidad de Chile, así como el apoyo proporcionado por la Subsecretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación de Chile.

Las Naciones Unidas y los países que representan no son responsables por el contenido de vínculos, enlaces o marcadores a sitios externos incluidos en esta publicación, ni por las menciones de sociedades mercantiles o nombres comerciales de productos y servicios, y no deberá entenderse que existe adhesión a sitios, su contenido, sus responsables ni a los productos o servicios que se mencionen u ofrezcan.

Las opiniones expresadas en este documento, que no ha sido sometido a revisión editorial, son de exclusiva responsabilidad de las autoras y pueden no coincidir con las de la Organización o las de los países que representa.

Publicación de las Naciones Unidas
LC/TS.2023/118
Distribución: L
Copyright © Naciones Unidas, 2023
Todos los derechos reservados
Impreso en Naciones Unidas, Santiago
S.23-00566

Esta publicación debe citarse como: C. Muñoz Rojas y D. Rodríguez Wong, "El trabajo de cuidados y la trayectoria educativa de las mujeres en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM)", *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2023/118), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2023.

La autorización para reproducir total o parcialmente esta obra debe solicitarse a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), División de Documentos y Publicaciones, publicaciones.cepal@un.org. Los Estados Miembros de las Naciones Unidas y sus instituciones gubernamentales pueden reproducir esta obra sin autorización previa. Solo se les solicita que mencionen la fuente e informen a la CEPAL de tal reproducción.

Índice

Resumen 5

Introducción 7

I. Cuidados y la autonomía económica de las mujeres que cursan la educación superior 9
A. Cuidar y estudiar en la educación superior: ¿obstáculo o facilitador de trayectorias? 10
B. Acceso a la educación superior y cuidados no remunerados ¿Qué muestran los datos? 12

II. Avances en América Latina: Los cuidados en la agenda de igualdad de género y educación superior 17
A. La agenda mundial: género, CTIM y educación superior 17
B. Experiencias sobre cuidados en Instituciones de Educación Superior en la región 21
C. Educación superior y cuidados en pandemia 24

III. El caso de Chile 27
A. Las desigualdades de género en la educación superior en Chile 27
B. El cuidado en las demandas estudiantiles y las respuestas institucionales 28
C. Cuidado y corresponsabilidad en las trayectorias educativas de estudiantes en carreras técnico-profesionales y universitarias en áreas CTIM en Chile 30
1. Políticas institucionales 31
2. Medidas en pandemia 32
3. Trabajo de cuidado 32
4. Trabajo doméstico no remunerado 35
5. Estrategias de cuidado de las personas que estudian y cuidan 36
6. Movilidad 37
7. Obstáculos y sugerencias 37

IV. Conclusiones y recomendaciones 39

Bibliografía 43

Cuadros

Cuadro 1 Políticas e iniciativas institucionales vinculadas a cuidado en Universidades del Estado 31
Cuadro 2 Tipo de cuidado según rol del o la estudiante 33

Gráficos

Gráfico 1 América Latina y el Caribe: tasa bruta de matrícula de nivel terciario según sexo 13
Gráfico 2 América Latina y el Caribe (12 países): tasa bruta de matrícula en la educación terciaria, índice de paridad de género ajustado 13
Gráfico 3 América Latina y el Caribe (16 países): proporción de mujeres graduadas de la educación terciaria según áreas i) tecnologías de la información y la comunicación (TIC) e ii) ingeniería, último dato disponible 14
Gráfico 4 América Latina (5 países): proporción de tiempo dedicado a quehaceres domésticos y cuidados no remunerados de las personas de 15 a 24 años según sexo, último año disponible 15
Gráfico 5 América Latina (18 países): jóvenes de 15 a 24 años que no estudian ni están en la ocupación y que se dedica al trabajo de cuidados no remunerado en el hogar, según sexo 16
Gráfico 6 Estudiantes que realizan actividades de cuidado no remunerado de manera diaria, según tipo de actividad e institución 33
Gráfico 7 Cantidad de horas al día destinadas al trabajo de cuidado no remunerado, según tipo de institución 34
Gráfico 8 Cantidad de horas al día destinadas al trabajo de cuidado no remunerado, según sexo 34
Gráfico 9 Horas al día destinadas al trabajo doméstico no remuneradas, según tipo de institución 35
Gráfico 10 Horas al día destinadas al trabajo doméstico no remuneradas, según sexo 35
Gráfico 11 Estudiantes que accede a algún tipo de servicio de cuidado, según tipo de institución 36
Gráfico 12 Tiempo de traslado desde el hogar a la institución de educación superior (considerando ida y regreso), según tipo de institución 37

Recuadros

Recuadro 1 Agenda internacional sobre igualdad de género y CTIM 18
Recuadro 2 Chile: proyecto de Ley que protege y resguarda a estudiantes de educación superior en situación de embarazo, maternidad, paternidad y cuidado personal de un menor o de una persona dependiente, promoviendo la conciliación entre su vida familiar y sus actividades académicas (Boletín: 15221-34) 30

Resumen

La crisis de los cuidados que afecta a la región, antecede y se agudiza con la pandemia por COVID-19 haciendo patente la necesidad de avanzar en un cambio del modelo de desarrollo donde los cuidados estén en el centro tal como ha propuesto durante los últimos años la CEPAL. Si bien los gobiernos de América Latina y el Caribe en la década previa ya habían reconocido que la división sexual del trabajo y la injusta organización social del cuidado es uno de los nudos estructurales de la desigualdad de género en la región, la crisis sanitaria y sus consecuencias ha permitido constatar los alcances e impactos de los cuidados para la sostenibilidad de la vida y también para el logro de la autonomía de las mujeres en todos los ámbitos, incluyendo la económica y su relación con la educación superior o terciaria. Por ello, este informe busca indagar en el impacto de los cuidados en las trayectorias educativas de las mujeres que cursan estudios superiores en las áreas CTIM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) por ser este un ámbito donde persiste una baja participación de las mujeres y que, al mismo tiempo adquiere cada vez más importancia en un contexto global y regional de rápido cambio tecnológico.

Introducción

La importancia del cuidado para la vida de toda la población, así como su injusta organización social ha quedado en evidencia con la creciente crisis de cuidados que enfrenta la región (CEPAL, 2020) y que se ha agudizado con la pandemia por COVID-19, haciendo todavía más patente la necesidad de avanzar en un cambio del modelo de desarrollo de la región que ponga los cuidados en el centro (CEPAL, 2022a). Si bien los gobiernos de América Latina y el Caribe ya habían reconocido —previo a la pandemia— que la división sexual del trabajo y la injusta organización social del cuidado es uno de los cuatro nudos estructurales de la desigualdad de género en la región (CEPAL, 2017), la crisis sanitaria y sus consecuencias ha permitido constatar los alcances e impactos de los cuidados para la sostenibilidad de la vida y también para la autonomía de las mujeres en todos los ámbitos, incluyendo la educación superior o terciaria.

El aumento de los niveles educativos de las mujeres se ha relacionado con el incremento de sus niveles de autonomía económica, dado que pueden generar mejores condiciones para el acceso al empleo. Sin embargo, a la falta de ingresos se suma la falta de tiempo producto de la carga de trabajo doméstico no remunerado. Con la pandemia se "profundizó tanto la pobreza monetaria y la pobreza de tiempo de las mujeres" (CEPAL, 2022a), ambas fuertemente interrelacionadas.

A nivel mundial, se observa una alta participación de las mujeres (UNESCO, 2022a) en el sistema educativo y si bien se ha avanzado en el acceso a la educación en todos sus niveles, se ha señalado que para las mujeres la educación es una "promesa incumplida" (CEPAL, 2016). Ejemplo de ello es la educación superior, que, si bien evidencia un incremento a nivel global y regional del acceso de las mujeres, mantiene la segregación horizontal de las carreras, como reflejo de la persistente división sexual del trabajo.

Actualmente, las mujeres representan la mayoría de la matrícula en la educación superior en gran parte de los países del mundo con la excepción de parte de Asia (cercana a la paridad) y África subsahariana (IESALC UNESCO y THE, 2022a). No obstante, persisten las desigualdades de género en el acceso a áreas o programas específicos como Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática (Salmi y D'Addio, 2021) e incluso aquellas mujeres que logran traspasar la segregación de ocupaciones, y

acceden a carreras tradicionalmente masculinas, ingresan al empleo en condiciones de desigualdad, marcadas por brechas salariales, mayores niveles de desocupación, mayor precarización en los empleos, entre otras (CEPAL, 2022b).

En este contexto, es fundamental tener en cuenta que las barreras que enfrentan las mujeres no solo se relacionan con la condición laboral, sino con la distribución de la carga de cuidados y el uso del tiempo. Dichos aspectos no siempre acompañan el análisis de las trayectorias educativas de las mujeres en educación superior, como tampoco forman parte —necesariamente— de los elementos considerados en la agenda pública y la definición de políticas educativas con perspectiva de género.

Este es un punto crítico que podría dar cuenta por qué un incremento del nivel educativo no implica necesariamente una mayor autonomía económica para las mujeres: además de las desiguales condiciones del trabajo remunerado, la carga de trabajo no remunerado incide en las trayectorias de las mujeres desde la formación terciaria (incluso antes), siendo la hipótesis sobre la cuál este estudio busca indagar: ¿cómo afecta la organización social del cuidado las trayectorias educativas de las mujeres en la educación superior en la región? ¿qué ha ocurrido con sus trayectorias educativas en el contexto de pandemia? ¿qué rol tienen las instituciones educativas en la organización social del cuidado? Este documento se propone abordar estas preguntas indagando en la agenda internacional, así como en las experiencias y datos de algunos países de la región (segunda sección), para luego profundizar en el caso de Chile en base al análisis de datos nacionales y de las trayectorias educativas de estudiantes en carreras técnico-profesionales de nivel superior y universitarias en áreas CTIM (tercera sección).

I. Cuidados y la autonomía económica de las mujeres que cursan la educación superior

De acuerdo con la UNESCO (2023), la educación superior "comprende el conjunto de la oferta después de la secundaria, tanto en formación académica y capacitación profesional como en investigación, desarrollada por instituciones que, como las universidades, son reconocidas como pertenecientes al sector de la educación superior por las autoridades nacionales". En términos generales, la educación superior corresponde a la educación terciara, que según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) "se desarrolla sobre la base de los conocimientos adquiridos en la educación secundaria, proporcionando actividades educativas y de aprendizaje en campos especializados de estudio" promoviendo aprendizaje a un nivel elevado de complejidad y especialización y abarcando tanto la educación académica como la educación vocacional o profesional avanzada que se ofrecen en programas correspondientes a los niveles CINE 5 a 8[1] (UNESCO, 2013).

Si bien el sector educativo se ha reconocido como uno de los sectores vinculados al cuidado, la relación de éste con la educación superior es más difusa. Hablar de cuidado desde la perspectiva feminista, y en particular desde la economía feminista, es hablar de aquello que sostiene la vida. Siguiendo a Tronto (2013) referimos a una actividad específica que incluye "todo lo que hacemos para mantener, continuar o reparar nuestro mundo, de manera que podamos vivir en él tan bien como sea posible". Así, el cuidado "comprende todas las actividades que aseguran la reproducción humana y el sostenimiento de la vida en un entorno adecuado, incluyendo el resguardo de la dignidad de las personas y la integridad de sus cuerpos, la educación y formación, el apoyo psicológico y emocional, así como el sostenimiento de los vínculos sociales" (CEPAL, 2022a).

[1] Según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de la UNESCO, el nivel 5 corresponde al nivel más bajo de la educación terciaria, se denomina de ciclo corto y los programas suelen estar destinados a impartir al participante conocimientos, habilidades y competencias profesionales. Los programas clasificados en el nivel CINE 5 pueden recibir distintas denominaciones, por ejemplo: educación técnica superior. El nivel 6, corresponde al grado en educación terciaria o equivalente y los programas de este nivel son ofrecidos por universidades y otras instituciones de educación superior. El nivel 7, o nivel de maestría, especialización o equivalente, suelen tener como principal objetivo impartir competencias académicas y/o profesionales avanzadas que conduzcan a un segundo título o a una certificación equivalente. En el nivel 8, nivel de doctorado o equivalente, suelen tener como principal objetivo conducir a un título de investigación avanzada.

La cuestión que surge ante esta definición es si la educación superior puede vincularse al cuidado del mismo modo que la educación de los otros niveles educativos, habitualmente reconocidos como espacios de provisión de cuidados en las etapas tempranas (nivel pre-escolar y primario). En este sentido, ¿se reconocen necesidades de cuidado dentro de las comunidades educativas superiores? ¿cómo afecta la injusta organización social del cuidado las trayectorias educativas en la educación superior?

A. Cuidar y estudiar en la educación superior: ¿obstáculo o facilitador de trayectorias?

Se ha señalado que el sector de la enseñanza, junto con el sector salud y el de trabajo doméstico remunerado, forman parte de la economía del cuidado y que estos sectores pueden reducir el tiempo de cuidados en el ámbito de los hogares (CEPAL, 2022b). Se caracterizan por ser sectores altamente feminizados, en especial el sector educativo en los niveles preescolar y primario de enseñanza. En este sentido, el nivel superior de enseñanza tiene menos relación con el cuidado directo a las personas (a diferencia de otros niveles) por lo que tiende a estar al margen del análisis. Además, entre otros aspectos distintivos se reconoce que en el nivel superior de enseñanza hay una menor participación laboral de mujeres, de acuerdo con la CEPAL en este nivel participan 6% de mujeres versus 19% de hombres, se perciben los mayores salarios del sector de la educación y se caracteriza por altos grados de formalización (CEPAL, 2022b, pág 126).

No obstante, entre las características distintivas de las instituciones educativas del nivel terciario, ya sean universitarias u otras, se encuentra que albergan un mayor volumen de estudiantes respecto de las instituciones secundarias, su estudiantado está en edad adulta (productiva y reproductiva) y dependiendo del tipo de institución (universitaria o técnico profesional) y del nivel de formación (pregrado, postgrado o formación profesional o continua) puede abarcar un amplio rango de edad, aumentando y diversificando las necesidades de cuidado de sus integrantes estudiantes, además de las trabajadoras. Es importante señalar que las necesidades y relaciones de cuidado en la educación superior son diversas, ya que las comunidades educativas están compuestas por estudiantes y personal académico, profesional y administrativo. Por ello, existen distinto tipo de respuestas institucionales ante las necesidades de cuidado, siendo reconocidas principalmente la situación de las trabajadoras que cuidan, a veces en desmedro de las estudiantes con similares necesidades de cuidado de hijos e hijas y otras personas bajo su cuidado (personas mayores o con algún grado de dependencia o discapacidad).

Dado el aumento de la participación de las mujeres en la matrícula de educación superior (la que se ha feminizado en la región y en el mundo), así como la heterogeneidad de actores que integran las comunidades educativas terciarias y sus diferentes roles (estudiantado y personas empleadas como personal académico, personal administrativo y directivo) se hace necesario analizar cómo las necesidades de cuidados son abordadas en el ámbito de la educación terciaria y cuáles fueron las tensiones durante la pandemia, en especial para las estudiantes.

La mayor presencia de las mujeres en la matrícula de educación superior ¿hace más visible las necesidades de cuidado en las comunidades educativas? Si bien la presencia de las mujeres ha visibilizado diversas manifestaciones de las desigualdades y discriminaciones de género, como el acoso sexual o la violencia de género (autonomía física) con movilizaciones estudiantiles masivas durante los últimos años, así como también la segregación vertical con ausencia de mujeres en las posiciones de poder o de mayor jerarquía (autonomía en la toma de decisiones), las necesidades de cuidado tienden a ser invisibilizadas o menos reconocidas, o bien, reconocidas solamente como un obstáculo para las trayectorias educativas de las mujeres. No obstante, las trayectorias educativas se sostienen también en los cuidados, cuyo costo es asumido por las mujeres.

Los diversos aportes de la economía feminista han enfatizado en el cuidado como articulador de los procesos de producción y reproducción (CEPAL, 2016; Carrasco, 2017; Rodríguez Enríquez, 2015; CEPAL, 2022a), y las personas que están en la educación superior son parte de dichos procesos, teniendo necesidades de cuidados que actúan como facilitadoras de sus trayectorias educativas en la educación terciaria o bien que la obstaculizan cuando no existen las condiciones para cuidar. Por ejemplo, la carga de trabajo doméstico y de cuidados no remunerado recae mayoritariamente en las estudiantes mujeres, sobre todo en el caso de las que pertenecen a quintiles de menores ingresos, constituyendo un obstáculo a lo largo de la vida de las mujeres, tanto en la trayectoria educativa como en la laboral (CEPAL, 2022b). Por otra parte, quienes pueden apoyarse en redes de cuidado o acceder a servicios de cuidados para desarrollar sus estudios superiores, puede favorecer sus trayectorias educativas. Así no todas las mujeres que acceden a estudios superiores logran conciliar el trabajo de cuidados no remunerado con los estudios superiores.

Según Carrasco (2017), la noción amplia de reproducción social considera un complejo proceso de tareas, trabajos y energías cuyo objetivo sería la reproducción biológica y la de la fuerza de trabajo, e incluirá a también las prácticas sociales y los trabajos de cuidados, la socialización y la satisfacción de las necesidades humanas, los procesos de relaciones sociales que tienen que ver con el mantenimiento de las comunidades. Si bien cada sociedad establece una correlación entre sus necesidades de cuidados y la forma en que les da respuesta, "la provisión de cuidados no ocurre de manera aislada, sino que resulta de una continuidad donde se suceden actividades, trabajos y responsabilidades" (Rodríguez Enríquez, 2015). Y si la organización social de los cuidados determina quién cuida a quién, en qué estructuras, cómo y a cambio de qué" (ONU Mujeres, 2014), cabe preguntarnos cómo la formación terciaria está condicionada por la organización social del cuidado, afectando mayormente a las mujeres ante la persistente división sexual del trabajo y la sobrecarga de trabajo de cuidados, o bien si promueve la corresponsabilidad social y de género permitiendo la redistribución del cuidado para facilitar las trayectorias educativas de las mujeres.

Si el acceso a estudios superiores se puede considerar una vía a la igualdad de género y a la autonomía de las mujeres, la permanencia educativa y el impulso a las trayectorias de las mujeres debiera considerar incidir en la organización social del cuidado. Rodríguez y Marzonetto (2015, pág. 104) señalan que, en el marco de sociedades desiguales, "la necesidad de promover políticas públicas que redistribuyan las responsabilidades de cuidado, consiguiendo de esa manera desmantelar los obstáculos que su injusta distribución produce a la participación económica (especialmente de las mujeres) y con ello alcanzar mayor justicia distributiva".

Por ello, el reconocimiento de los cuidados como actividades clave para la vida de las personas plantea la urgencia de "reconocer los cuidados como parte de las dinámicas de inclusión y de exclusión" (Arriagada, 2011, pág 66), es decir, hay oportunidades, pero al mismo tiempo hay dificultades provocadas por esta labor. Un nuevo foco de estudio se vincula con las instituciones de educación superior y cómo han desarrollado acciones para mitigar las desigualdades de género que los cuidados provocan. Respecto a los antecedentes sobre estudios relacionados a carreras CTIM y cuidados, las investigaciones existentes se centran más en la experiencia en la carrera profesional y/o académica con perspectiva de género (Casad y otros, 2021).

En el caso de las y los estudiantes que cuidan y estudian carreras CTIM, hay escasa literatura que dé cuenta de las experiencias y dificultades enfrentadas. Sin embargo, existen investigaciones sobre estudiantes universitarias de distintas disciplinas que caracterizan las experiencias a nivel personal e institucional (Estupiñán Aponte y Vela Correa, 2012; Álvarez Moral y otros, 2021; Castañeda, 2015). Dichas investigaciones subrayan que la condición económica y la ausencia de la coparentalidad condiciona la necesidad de que las estudiantes generen ingresos. Esto las lleva a asumir responsabilidades múltiples, es decir, trabajo remunerado, estudios y cuidados (Smith, 2017).

La educación superior representa un espacio clave para el análisis, en especial la estatal, ya que el papel del Estado es decisivo en la organización social del cuidado: además de tener la capacidad de proveer servicios de cuidado, tiene la función de regular su provisión y al hacerlo puede, o bien transformar la injusta organización social de los cuidados, en la medida en que promueva la igualdad de género, la autonomía de las mujeres y la corresponsabilidad de los cuidados, o bien reproducir las desigualdades históricas entre géneros y clases sociales (Rodríguez Enriquez y Marzonetto, 2015; CEPAL, 2022a).

B. Acceso a la educación superior y cuidados no remunerados ¿Qué muestran los datos?

Las estadísticas regionales muestran avances en materia de cobertura de la educación terciaria, donde se observa un notable aumento de la participación de las mujeres. No obstante, en carreras CTIM se mantiene una baja participación femenina, siendo este un patrón de segregación de género recurrente en el nivel superior de enseñanza y que, al mismo tiempo adquiere cada vez más importancia en un contexto global y regional de rápido cambio tecnológico (CEPAL, 2019; Naciones Unidas, 2023).

Sin embargo, la información sobre el uso del tiempo de la población que cursan la educación superior es escasa, en especial en lo que respecta a los cuidados no remunerados. Algunos datos recientes a nivel regional se revisarán en esta sección para indagar en estos aspectos.

En primer lugar, destaca el incremento en la cobertura del nivel terciario de enseñanza. Al respecto se observa un progresivo aumento de la tasa bruta de matrícula durante los últimos años. De acuerdo con la UNESCO, "después de una larga historia de exclusión y luego subrepresentación, el número de mujeres matriculadas en educación terciaria conforme a la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE niveles 5-8) en todo el mundo ha superado el número de estudiantes hombres desde 2005 (UNESCO IESALC, 2022b).

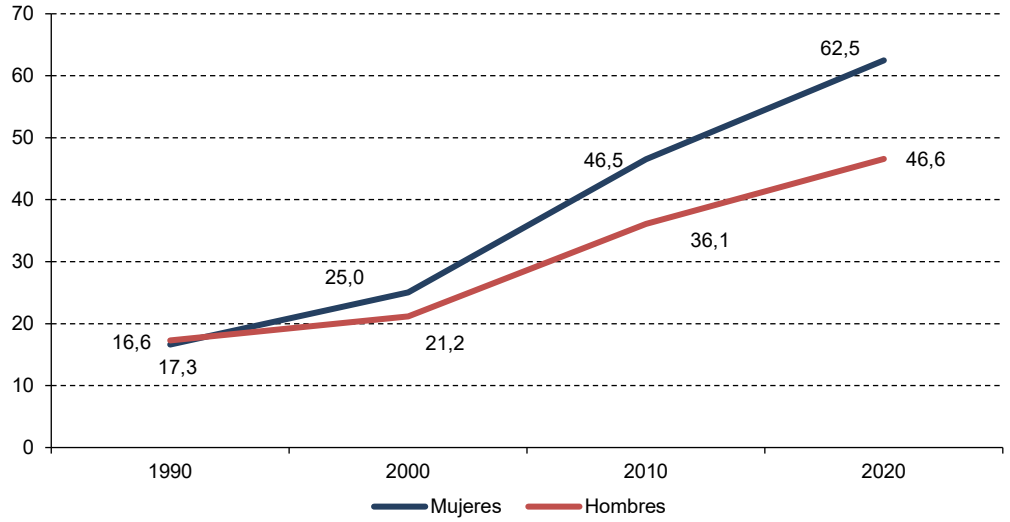
Dicho indicador mide la proporción de estudiantes que se matriculan en la educación superior, independiente de su edad, dentro de la población que corresponde oficialmente a dicho nivel de enseñanza. Cómo se observa en el gráfico 1 las mujeres presentan mejores cifras que los hombres en lo que respecta a la tasa bruta de matrícula, con un importante incremento en las últimas décadas: en el año 1990, las mujeres presentaban una tasa levemente superior a la tasa de los hombres (17,3% versus 16,6%), sin embargo, al 2020, se observa mayor diferencia entre ambos indicadores: mujeres 62,5% y hombres 46,6%. Esto evidencia que hay una mayor proporción de mujeres en el nivel terciario en la región, con una diferencia de 15,9 puntos porcentuales a su favor.

Al desagregar este indicador a nivel nacional, con datos de 12 países, se observa que el índice de paridad de género[2] muestra datos favorables para las mujeres (CEPAL, 2022b) (véase el gráfico 2).

No obstante, pese al aumento en la tasa de matrícula bruta tanto para hombres como para mujeres en la educación superior y a los favorables índices de paridad de género en países de América Latina y el Caribe, se mantiene la segregación de género en las carreras, existiendo menor participación de las mujeres en carreras de las áreas CTIM (Muñoz Rojas, 2021; CEPAL, 2022b). Al revisar indicadores de egreso de la educación superior, se observa que la proporción de personas graduadas de educación terciaria en carreras CTIM entre 2002 y 2017 en la región era menor al 30% del total y las mujeres se mantienen subrepresentadas dentro de ese grupo.

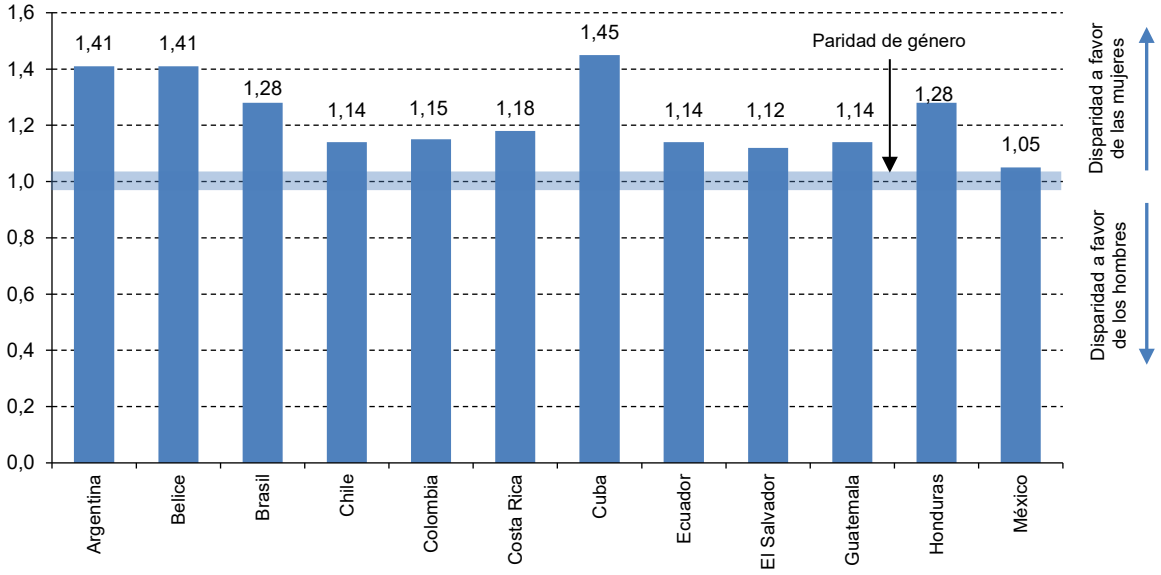
[2] El índice de paridad de género (IPG) es la razón entre el valor correspondiente a las mujeres y el correspondiente a los hombres de un indicador dado. Un IPG entre 0,97 y 1,03 indica paridad de género. Cuando el IPG es inferior a 0,97, existe una disparidad a favor de los hombres, y cuando este índice es superior a 1,03, la disparidad favorece a las mujeres. Véase Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), "Gender parity index (GPI)" [en línea] https://learningportal.iiep.unesco.org/es/node/5395.

Gráfico 1
América Latina y el Caribe: tasa bruta de matrícula de nivel terciario según sexo[a]
(En porcentajes)



Fuente: CEPALSTAT [base de datos en línea] http://stats.uis.unesco.org/.
[a] Corresponde a la agrupación regional CEPAL de UNESCO.

Gráfico 2
América Latina y el Caribe (12 países): tasa bruta de matrícula en la educación terciaria, índice de paridad de género ajustado

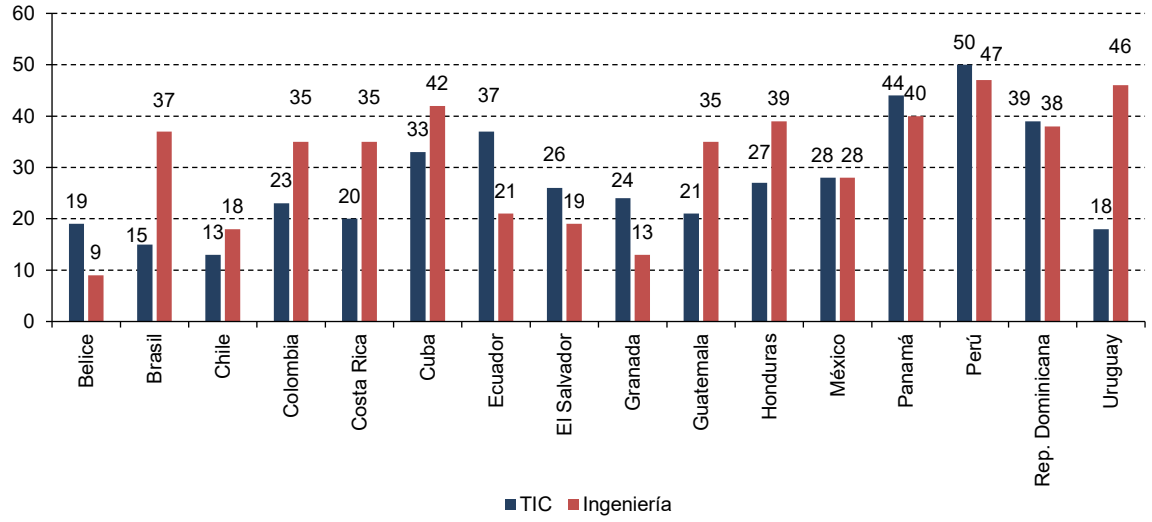


Fuente: UNESCO Institute for Statistics, 2022.

Cabe señalar que, en algunos países, habría existido una tendencia a la disminución del porcentaje de mujeres graduadas en carreras CTIM respecto del total de graduadas en la educación terciaria: la proporción habría disminuido del 22,8% en 2008 al 18,8% en 2017 en Chile, del 34,9% en 2011 al 34,1% en 2017 en Colombia, del 32,3% en 2008 al 29,2% en 2016 en el Ecuador y del 47,8% en 2008 al 44,6% en 2016 en el Uruguay (CEPAL, 2019, CEPAL, 2022b).

Así, las estadísticas de la UNESCO muestran la baja proporción de mujeres graduadas en la educación terciaria en las áreas CTIM, alcanzando en el Perú un 50% en el área de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y un 13% en Chile. En tanto, la participación de las mujeres en el área de ingeniería alcanza un 47% en el Perú y en países como Belice y Granada, un 9% y 13% respectivamente (véase el gráfico 3).

Gráfico 3
América Latina y el Caribe (16 países): proporción de mujeres graduadas de la educación terciaria según áreas i) tecnologías de la información y la comunicación (TIC) e ii) ingeniería, último dato disponible
(En porcentajes)



Fuente: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción, París, 2020.

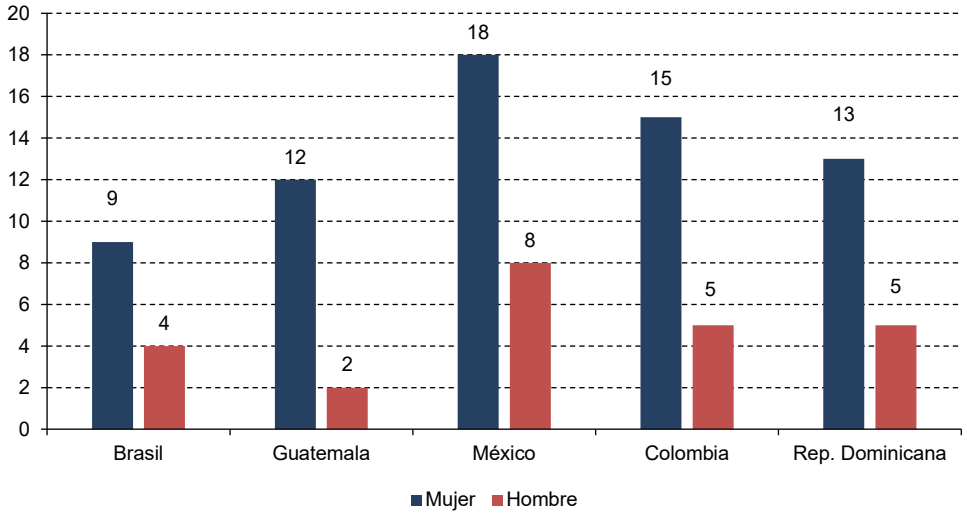
Aunque las Encuestas de Uso de Tiempo recolectan información sobre nivel educativo, no es frecuente la divulgación de indicadores que den cuenta de análisis detallados sobre uso de tiempo y trabajo no remunerado enfocados en la población con educación terciaria. Sin embargo, podemos encontrar información a nivel regional que sirve como un indicador proxy de uso del tiempo de las personas que cursan este nivel educativo. Por ejemplo, en relación con el tiempo dedicado a quehaceres domésticos y de cuidados podemos observar al grupo de la población que se encuentran de manera prevalente en la educación superior.

El indicador de seguimiento del ODS 5.4.1 mide el tiempo dedicado al trabajo no remunerado doméstico y de cuidado, es decir el tiempo que las mujeres y los hombres dedican en promedio a la provisión de servicios domésticos para el consumo de los hogares, incluyendo entre otros la preparación de alimentos, lavado de vajilla, limpieza y mantenimiento de la vivienda, lavar y planchar ropa, jardinería, cuidado de mascotas, compras para el hogar, instalación, mantenimiento y reparación de bienes personales y de uso doméstico, y cuidado de niños y niñas, personas enfermas, ancianas o con discapacidad.

Así, considerando datos de 5 países de la región, encontramos que en el rango de 15 a 24 años la proporción de tiempo dedicada a los quehaceres domésticos y de cuidados no remunerados, es mayor para las mujeres que para los hombres en todos los países, observándose la diferencia más notoria para el caso de México, donde las mujeres de dicho rango etario destinan un 18% del tiempo a quehaceres

domésticos y cuidados no remunerados, en tanto los hombres 8%, con una diferencia o brecha de 10 puntos porcentuales entre mujeres y hombres, similar a la diferencia observada en Colombia y Guatemala, tal como se muestra en el gráfico 4.

Gráfico 4
América Latina (5 países): proporción de tiempo dedicado a quehaceres domésticos y cuidados no remunerados de las personas de 15 a 24 años según sexo, último año disponible[a]
(En porcentajes)



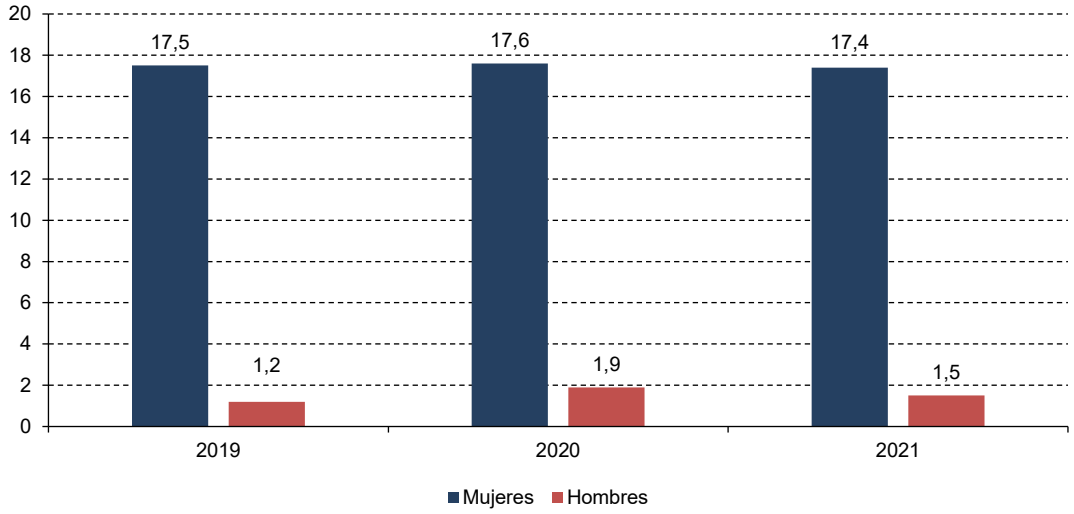
Fuente: CEPALSTAT [base de datos en línea] https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/ index.html.
[a] Para el caso de Brasil, Guatemala y México el año corresponde a 2019, mientras que, para el caso de Colombia y República Dominicana, el año corresponde a 2021.

Junto con ello, considerando datos de tres países, se observa que en la población con 13 años o más de instrucción -al 2019- el tiempo de trabajo no remunerado medido en horas semanales muestra igualmente una mayor dedicación de tiempo de las mujeres respecto de los hombres: en México las mujeres con 13 o más años de instrucción destinan casi 40 horas y los hombres 18; en Brasil las mujeres dedican 19 horas y los hombres casi 12 horas; y en Guatemala, las mujeres dedican más de 29 horas y los hombres en torno a 12 horas (CEPALSTAT, 2023).

Además, en base a los resultados de las encuestas de hogares, se observa que del total de jóvenes que no estudian ni trabajan remuneradamente, la dedicación al trabajo de cuidados no remunerado en el hogar es un motivo más presente en mujeres que en hombres: el promedio simple a nivel regional muestra que las mujeres se han mantenido durante los últimos 3 años en 17% versus los hombres que no alcanzan a superar el 1,9% como se muestra en el gráfico 5.

Si tanto la educación terciaria como el trabajo doméstico y de cuidado no remunerado se encuentran feminizados, se puede inferir que el cuidado forma parte de la experiencia de las mujeres que cursan estudios superiores, las que eventualmente deben compatibilizar ambas actividades, del mismo modo que el trabajo remunerado convive con el trabajo no remunerado y genera tensiones y barreras en el empleo femenino. Por ello, cabe indagar en cómo afecta la carga de cuidados no remunerados la trayectoria de las mujeres que cursan estudios superiores y como se responde institucionalmente a las necesidades de cuidado de las estudiantes de educación superior, para facilitar su permanencia en condiciones de igualdad, siendo especialmente críticos aquellos ámbitos donde aún se evidencia la división sexual del trabajo a través de la segregación de género de las ocupaciones como las áreas CTIM.

Gráfico 5
América Latina (18 países): jóvenes de 15 a 24 años que no estudian ni están en la ocupación y que se dedica al trabajo de cuidados no remunerado en el hogar, según sexo
(En porcentaje)



Fuente: CEPALSTAT [base de datos en línea] https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/index.html.

Esto remite a cuestiones tales como: ¿puede la pobreza de tiempo afectar las trayectorias educativas de las mujeres?, ¿quién asume el costo de la reproducción social y cómo esto incide en las trayectorias de las mujeres en la educación superior?, ¿hay alguna relación entre la baja participación de las mujeres en CTIM y la carga de trabajo domésticos y de cuidados no remunerados?

II. Avances en América Latina: los cuidados en la agenda de igualdad de género y educación superior

Se ha señalado que uno los problemas persistentes en torno a la desigualdad de género en educación superior es la segregación de las carreras y ocupaciones que reflejan y refuerzan la división sexual del trabajo, uno de los nudos estructurales de la desigualdad de género en América Latina y el Caribe (CEPAL, 2017). Parte importante de la agenda pública e institucional ha centrado su atención en la subrepresentación de las mujeres en las áreas CTIM, un ámbito donde se mantienen bajos niveles participación pese a la alta participación de las mujeres en los distintos niveles educativos (Muñoz, 2021; OEI, 2020; Bello, 2020; UNESCO, 2020b).

En torno a esta baja participación de las mujeres, hay varios aspectos llamativos y también paradójicos. A nivel general, las mujeres en la región cuentan con altos niveles de acceso, destacando por ejemplo que la región goza de paridad de género en la matrícula hasta el primer ciclo de la educación secundaria e inclusive "los varones están en desventaja en la matrícula del segundo ciclo de secundaria y la educación terciaria" (UNESCO, 2020a), como se observó en los datos de cobertura presentados en la sección anterior.

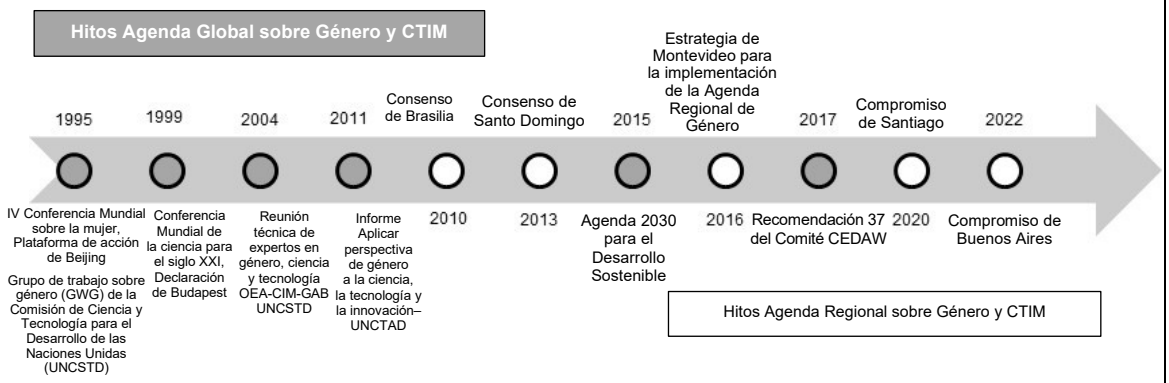
Las barreras de acceso a la educación ya no serían un problema extendido (sino focalizado en los grupos más excluidos), y el foco de atención se tiende a trasladar a los ámbitos a los cuales acceden y donde desarrollan sus trayectorias educativas las mujeres. Es decir, qué accedan a la educación, no significa que accedan a todos los campos y carreras por igual, y tampoco implica que acceden todas diversidad mujeres (indígenas, migrantes, con discapacidad o identidades de género y orientaciones sexuales no hegemónicas.

A. La agenda mundial: género, CTIM y educación superior

Ya desde 1995 con la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (Naciones Unidas, 1995) quedó de manifiesto la importancia de la participación de las mujeres en la educación, y en particular en los campos CTIM para alcanzar la igualdad de género (véase el recuadro 1). No obstante, la relación con los cuidados ha sido un tema más reciente en la agenda, que ha surgido específicamente durante las últimas décadas.

Recuadro 1
Agenda internacional sobre igualdad de género y CTIM

A nivel global y regional se reconocen diversos hitos e instancias intergubernamentales donde se han abordado los temas de género y CTIM. Un recuento cronológico se presenta a continuación:



El desarrollo de los acuerdos y consensos en América Latina aborda de manera progresiva y con mayor especificidad las recomendaciones de políticas públicas en torno a género y CTIM, visibilizando por ejemplo la diversidad de mujeres y niñas de la región (indígenas, afrodescendientes, rurales, mujeres con identidades de género y orientaciones sexuales no hegemónicas, y mujeres con discapacidad) y abordando problemáticas y recomendaciones de política desde el acceso, centrado en incentivar a mujeres y niñas y promover las vocaciones CTIM, avanzado hacia acciones afirmativas para reducir las barreras de acceso, y transversalizar la perspectiva de género en los sectores de ciencia, tecnología y educación, observándose menos recomendaciones o acuerdos en torno al empleo CTIM.

La importancia de estos acuerdos radica en que constituyen un insumo importante para la construcción de agendas públicas nacionales, las cuales se formulan en base a la discusión nacional, a la movilización y presión de los actores, tomando como referencia los consensos internacionales, los cuales constituyen un instrumento de amplio alcance: son una referencia tanto para los gobiernos y quienes formulan las políticas públicas como para los movimientos de mujeres y feministas y las organizaciones de la sociedad civil que les integran y que les utilizan como instrumentos para la abogacía.

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2022), *45 años de Agenda Regional de Género* (LC/MDM-E.2022/4), Santiago; Muñoz, Carolina (2021). Políticas públicas para la igualdad de género en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM): desafíos para la autonomía económica de las mujeres y la recuperación transformadora en América Latina», Asuntos de Género, No. 161 (LC/TS.2021/158), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Publicación de las Naciones Unidas.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible incluye entre las metas del ODS 5 (lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas): poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo (5.1) y reconocer y valorar los cuidados y el trabajo doméstico no remunerados mediante servicios públicos, infraestructuras y políticas de protección social, promoviendo la responsabilidad compartida en el hogar y la familia, según proceda en cada país (5.4). En el ODS 4 (garantizar una educación inclusiva y de calidad) incluye entre sus metas que de aquí a 2030 se logre asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria (4.3) y que se logre eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad (4.5).

En 2023, en la sexagésima séptima sesión de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer de las Naciones Unidas (CSW por sus siglas en inglés), se destacó la necesidad de "reconocer el trabajo doméstico y de cuidados no remunerado y de adoptar medidas para reducirlo, redistribuirlo y

valorarlo promoviendo el reparto equitativo de las responsabilidades entre mujeres y hombres en el hogar y asignando prioridad a, entre otras cosas, la infraestructura sostenible, las políticas de protección social y los servicios sociales accesibles, asequibles y de calidad, incluidos los de cuidados y guardería y las licencias de maternidad, de paternidad o parentales".

Entre otros destaca, "adoptar todas las medidas adecuadas para reconocer, reducir y redistribuir la parte desproporcionada del trabajo doméstico y de cuidados no remunerado que recae en las mujeres y las niñas promoviendo la conciliación de la vida laboral y personal, el reparto equitativo de las responsabilidades entre mujeres y hombres en el hogar y la asunción equitativa por hombres y niños varones de las responsabilidades relacionadas con los cuidados y las tareas domésticas, en particular las responsabilidades de los hombres como padres y cuidadores, mediante modalidades de trabajo flexibles que no reduzcan la protección laboral y social, la prestación de apoyo a las madres lactantes, la provisión de infraestructura, tecnología y servicios públicos, como los de agua y saneamiento, energía renovable, transporte y tecnología de la información y las comunicaciones, y la aplicación y promoción de leyes y políticas, como las licencias de maternidad, de paternidad, parentales y de otro tipo, así como servicios sociales accesibles, asequibles y de calidad, incluidas guarderías y establecimientos asistenciales para niños y otros familiares a cargo, establecer mecanismos para medir el valor de ese trabajo a fin de determinar su contribución a la economía nacional, y poner en tela de juicio los estereotipos de género y las normas sociales negativas a fin de crear un entorno propicio para el empoderamiento de las mujeres y las niñas en el contexto de la innovación y el cambio tecnológico, y la educación en la era digital" (Naciones Unidas, 2023, pág. 28).

A nivel de América Latina y el Caribe, en el marco de la Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe durante los últimos 15 años los Gobiernos de la región han aprobado una serie de acuerdos fundamentales para el diseño e implementación de políticas de cuidados reafirmando la importancia de la corresponsabilidad tanto entre hombres y mujeres como entre el Estado, el mercado, las comunidades y las familias (CEPAL, 2021). En particular desde 2013, con el Consenso de Santo Domingo se aborda de manera específica los vínculos entre género y tecnología, siendo el acuerdo de la Agenda Regional de Género donde más recomendaciones se encuentran en torno a género y CTIM, destacando el acuerdo 30 donde se señala "garantizar que, desde el sistema educativo, en todos los niveles y formas de enseñanza, se ofrezca información oportuna a las mujeres, niñas, adolescentes, jóvenes, adultas mayores, indígenas, afrodescendientes, rurales, LGBTTI y mujeres con discapacidad sobre los beneficios, las utilidades, la disponibilidad y las oportunidades de formación profesional en ciencias y tecnologías, que les permita una mayor autonomía personal, económica, social y política" así como el acuerdo 39 orientado a "promover, realizar y difundir estudios e investigaciones sobre las mujeres en los campos de las ciencias, incluidas las matemáticas, de las tecnologías y de las ingenierías, así como ferias y congresos científicos que permitan visibilizar las competencias, la innovación y los aportes de las mujeres, las niñas, las adolescentes y las jóvenes en esos ámbitos".

Las últimas dos conferencias regionales ha sido particularmente enfáticas en el tema. Así, en 2020, en el marco de la XIV Conferencia Regional de la Mujer de América Latina y el Caribe, el Compromiso de Santiago, incluyó un conjunto de acuerdos vinculados a los cuidados, entre ellos:

- "diseñar sistemas integrales de cuidado desde una perspectiva de género, interseccionalidad e interculturalidad y de derechos humanos que promuevan la corresponsabilidad entre mujeres y hombres, Estado, mercado, familias y comunidad, e incluyan políticas articuladas sobre el tiempo, los recursos, las prestaciones y los servicios públicos universales y de calidad, para satisfacer las distintas necesidades de cuidado de la población, como parte de los sistemas de protección social" (párrafo 26);
- "promover medidas, políticas y programas para la plena participación de los niños, los jóvenes y los hombres como aliados estratégicos en el logro de la igualdad de género, la

promoción y la garantía de los derechos de las mujeres y su empoderamiento y autonomía económica [...], e impulsar políticas para la distribución equitativa de las responsabilidades del trabajo doméstico y de cuidados entre hombres y mujeres" (párrafo 27).

En 2022, la XV Conferencia Regional de la Mujer de América Latina y el Caribe, tuvo como eje central los cuidados, proponiendo avanzar hacia la sociedad del cuidado como una alternativa de cambio del modelo de desarrollo actual (CEPAL, 2022a). En particular, el Compromiso de Buenos Aires incluyó entre sus acuerdos:

- "reconocer la injusta distribución del uso del tiempo y la actual organización social de los cuidados afectan de manera desproporcionada a las mujeres, en particular a las que viven en contextos de pobreza, a las niñas, adolescentes, jóvenes y mujeres mayores" (párrafo 5);
- "promover medidas para superar la división sexual del trabajo y transitar hacia una justa organización social de los cuidados, en el marco de un nuevo estilo de desarrollo que impulse la igualdad de género en las dimensiones económica, social y ambiental del desarrollo sostenible (párrafo 7);
- "reconocer el cuidado como un derecho de las personas a cuidar, a ser cuidadas y a ejercer el autocuidado sobre la base de los principios de igualdad, universalidad y corresponsabilidad social y de género y, por lo tanto, como una responsabilidad que debe ser compartida por las personas de todos los sectores de la sociedad, las familias, las comunidades, las empresas y el Estado, adoptando marcos normativos (...) con perspectiva de interseccionalidad e interculturalidad, que respeten, protejan y cumplan los derechos de quienes reciben y proveen cuidados de forma remunerada y no remunerada (...) (párrafo 8);
- "adoptar marcos normativos que garanticen el derecho al cuidado a través de la implementación de políticas y sistemas integrales de cuidado desde las perspectivas de género, interseccionalidad, interculturalidad y derechos humanos, y que incluyan políticas articuladas sobre el tiempo, los recursos, las prestaciones y los servicios públicos universales y de calidad en el territorio (párrafo 9).
- "promover políticas públicas intersectoriales que incluyan medidas de acción afirmativa para propiciar la participación, la permanencia y la culminación de la educación de las niñas, las adolescentes y las mujeres en las áreas de la ciencia, la ingeniería, las matemáticas y las tecnologías (párrafo 21).

Además de ello, es posible complementar con la agenda global de educación superior, la cual ha incorporado paulatinamente la igualdad o equidad de género dentro de sus principios, lineamientos o estrategias. La declaración de la Segunda Conferencia Mundial de Educación Superior[3] señala que "las instituciones de educación superior, a través de sus funciones de docencia, investigación y extensión, desarrolladas en contextos de autonomía institucional y libertad académica, deberían incrementar su mirada interdisciplinaria y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, lo cual contribuye al logro del desarrollo sustentable, la paz, el bienestar y el desarrollo, y los derechos humanos, incluyendo la equidad de género". Más recientemente, la Hoja de Ruta que surge de la Tercera Conferencia Mundial de Educación Superior en 2023, establece que "dar prioridad a la equidad y la no discriminación puede transformar todos los aspectos de la experiencia de los estudios superiores" (UNESCO, 2022b).

[3] En 1995, la UNESCO presenta el Documento de Política para el Cambio y el desarrollo en la Educación Superior en cumplimiento de la resolución de la 27ª reunión de la Conferencia General (máximo órgano de gobierno de la UNESCO conformado por los 193 estados miembros) que mandata la preparación de una política general de la organización sobre educación superior. En 1999, convoca la Primera Conferencia Mundial sobre Educación Superior, la que abordó el tema "La educación superior en el siglo XXI" y contó con la participación de 4200 personas y 130 ministros/altas autoridades de países miembros de la UNESCO, a partir de entonces se convoca esta conferencia con una periodicidad de 10 años.

A nivel regional, la III Conferencia Regional de Educación Superior en 2018 declara que "es imprescindible alcanzar la plena equidad de género, erradicar el acoso y otras formas de violencia de género, así como establecer programas y políticas afirmativas para incrementar la presencia de académicas en los posgrados y en ámbitos de dirección universitaria" (IESALC UNESCO, 2018). En particular, su plan de acción 2018-2028 contempla entre sus metas:

- Las Instituciones de Educación Superior de América Latina y el Caribe incorporarán en sus normativas internas principios que fortalezcan los valores republicanos, la ciudadanía, los derechos humanos y la equidad de género (meta 2.1).
- Incorporar el enfoque de género en las funciones sustantivas de la educación superior (meta 4.3).
- Triplicar al menos el número de investigadores por habitantes con equidad de género (meta 8.1).
- Diseñar e implementar regulaciones locales, nacionales y regionales que incorporen la equidad de género, étnica racial, de pueblos y nacionalidades y de personas con capacidades diferentes en el acceso al sistema de ciencia, tecnología e innovación, así como en la participación efectiva en la generación de conocimientos (meta 9.1).

Por su parte, en un ámbito más específico, la Declaración del Grupo de Montevideo, conformado por Rectores y Rectoras de 41 Universidades públicas de América Latina, identifica entre los retos actuales el "fomento de la igualdad de género y atención a los cuidados", señalando que es necesario avanzar en la generación e implementación de políticas universitarias que aseguren la igualdad en el estudio de mujeres y hombres" (Asociación de Universidades: Grupo de Montevideo, 2022).

Cabe señalar que si bien la agenda de educación superior ha incluido y reconocido la igualdad o equidad de género entre sus aspiraciones, su desarrollo y abordaje es incipiente, requiriendo integrar de forma más sustantiva los mandatos y lineamientos de la agenda internacional y regional sobre igualdad de género, tanto en relación con los campos CTIM como con los cuidados existiendo diversas recomendaciones durante las últimas décadas (Muñoz Rojas, 2021; CEPAL, 2022a) que pueden ser recogidas también por las instituciones educativas del nivel terciario.

B. Experiencias sobre cuidados en Instituciones de Educación Superior en la región

En 2022, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y la revista *Times Higher Education* publicaron dos informes sobre igualdad de género en las universidades, que revisan cómo avanzan las instituciones de educación superior en el mundo en base a la información que reportan para el cumplimiento de los ODS. Proveyeron datos en el primer reporte 776 instituciones universitarias y en el segundo 938. Entre los resultados del primer reporte se observó que "9 de cada 10 universidades apoyan la conciliación de la vida laboral y familiar de su personal y profesorado mediante la adopción de políticas de maternidad y paternidad, y 7 de cada 10 cuentan con guarderías accesibles para los empleados, y menos universidades (59%) tienen estas instalaciones también accesibles para los estudiantes", sin embargo, destacan que "la mayoría de las universidades afirman que tienen varias políticas y servicios que apoyan el progreso de las mujeres, pero la proporción que pudo proporcionar evidencia relevante fue mucho menor" (IESALC UNESCO, 2022b).

De todos los indicadores cualitativos reportados por las universidades en torno a su aporte al cumplimiento del ODS 5 que el citado informe analiza, los servicios de cuidado infantil para hijos e hijas de estudiantes son los menos frecuentes: de acuerdo con el segundo reporte, son ofrecidos por el 62% de las universidades, según datos de 2022, y la proporción de instituciones que brindan estos servicios para el personal y el cuerpo académico es de 70% (IESALC UNESCO, 2022a).

En América Latina las políticas de igualdad de género han tenido un desarrollo creciente y reciente, observándose importantes avances durante los últimos años en la educación superior. Bonder (2022) señala que "la institucionalización del enfoque de igualdad de género en las universidades latinoamericanas lleva pocas décadas" reconociendo entre sus antecedentes algunas iniciativas en México y Costa Rica (a inicios de la década del 2000), con una expansión a partir de mediados de la década de 2010, en universidades de Argentina, Chile, Perú, Uruguay, entre otros, que se dan en un contexto favorable de políticas de igualdad de género en la región. No obstante, se reconoce heterogeneidad entre países, enfrentando un escenario diverso "tanto en el desarrollo de las políticas como en el tipo de abordaje de la problemática y por ende de los logros alcanzados" (Primante y Espeche, 2021).

Respecto a políticas de cuidado y corresponsabilidad en el ámbito de las instituciones de educación superior, encontramos acotada información a nivel regional. La Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y Contra las Violencias (RUGE), realizó un diagnóstico con 20 universidades participantes de Argentina, Colombia, Costa Rica, México y Nicaragua. Entre sus resultados destaca que: el 73% de las IES encuestadas respondió que tiene un área que diseña, implementa y evalúa las políticas de géneros y diversidades con reconocimiento institucional y algún tipo de jerarquía, sin embargo, "solo un 33% de las IES implementó alguna política de cuidado" (Martín, 2021). Cabe señalar que la información disponible, además de escasa, se centra en el análisis de instituciones universitarias, excluyendo instituciones técnico-profesionales de nivel superior, las que tienden a quedar al margen de la investigación y de las propuestas de política sobre igualdad de género y educación (Muñoz Rojas, 2019).

Estudios realizados en educación técnico profesional de nivel terciario (y también secundario), muestran que un aspecto donde se evidencia la división sexual del trabajo tiene relación con la responsabilidad ante los cuidados y el trabajo doméstico: Buquet y Moreno (2017) señalan que en México la deserción se vincula entre otros factores a embarazos adolescentes y matrimonios tempranos, por su parte García (2019), señaló que en el Ecuador las tareas de cuidado inciden en la "disponibilidad de tiempo de las mujeres para dedicarlo a otras actividades como los estudios, el trabajo y el ocio" y aunque estudiantes madres "cuenten con apoyo en las tareas de cuidado, en algún momento, por distintas circunstancias, el aula alberga a hijos e hijas de las estudiantes, quienes, imposibilitadas de abandonar a sus pequeños, los trasladan junto a ellas". Así, la ausencia de corresponsabilidad en los cuidados se ha reconocido como una barrera de género en toda la trayectoria educativa técnico profesional (Muñoz Rojas, 2019): antes de la formación (condicionando su acceso), durante la formación (condicionando la permanencia) y después de la formación (condicionando la inserción laboral y permanencia en el empleo).

Algunas iniciativas específicas desplegadas en instituciones de educación superior de algunos países de la región se presentan a continuación:

i) Argentina: Universidad Nacional de Rosario (UNR)

La institución cuenta con un Plan UNR Feminista 2020-2023, que busca garantizar el bienestar y la igualdad de oportunidades de las trabajadoras de la Universidad. Para ello, impulsa estrategias diseñadas para la conciliación entre la vida familiar y laboral, avanzando en las políticas de cuidado. Entre otras iniciativas, habilitó un espacio de lactario, gestionado conjuntamente por el Área de Género y Sexualidades y la Coordinación de Infraestructura, y con el apoyo de la Caja de Complementación del Área de Acción Social y Gremial de la UNR. Además de ello, se impulsa un Centro de Cuidados Infantil para niños de 1 a 3 años.

ii) Costa Rica: Universidad de Costa Rica (UCR)

La institución cuenta con atención integral para estudiantes madres y padres, por medio de la Casa Infantil Universitaria, que ofrece un sistema de cuidado de infantes desde los quince días de nacido hasta los tres años y siete meses de edad. El servicio de cuidado y atención integral está dirigido a estudiantes con una situación familiar, social o económica que les dificulta la atención de sus hijos o hijas mientras continúan su proyecto académico.

iii) México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

El documento básico para el fortalecimiento de la política institucional de género de la UNAM señala que "la cantidad de horas semanales que las mujeres destinan al cuidado de personas (hijos, hijas, adultos mayores, personas enfermas o con discapacidad) y a las tareas domésticas es desproporcional en comparación con el tiempo que los hombres invierten en estas actividades, dando como resultado una profunda desigualdad en las oportunidades reales que tienen unas y otros en el ámbito laboral y académico".

Incluye la estrategia 1.4 promover la corresponsabilidad entre hombres y mujeres, que contempla entre sus líneas de acción: licencia de paternidad para trabajadores (conforme al marco institucional y normativo nacional); difundir estadísticas que muestren las diferencias en el uso del tiempo entre hombres y mujeres y las desiguales oportunidades entre unos y otras para el desarrollo de trayectorias profesionales y de estudios; incentivar una cultura de corresponsabilidad entre hombres y mujeres en el ámbito familiar, ajuste y reducción de jornadas laborales, extender la licencia de paternidad e incentivar su uso; espacios laborales para la realización de labores de cuidados (salas de lactancia, cambiadores y otros, dentro del espacio laboral de mujeres y hombres), apoyos para cuidadoras y cuidadores (guarderías o centros infantiles institucionales para menores de 14 años que correspondan a las horas contratadas del personal o que complementen las horas faltantes si los niños se encuentran inscritos en otro centro de atención público o privado), sensibilización a mujeres y hombres (campañas sobre la importancia de la corresponsabilidad al interior de la Universidad).

iv) México: Instituto Politécnico Nacional (IPN)

La unidad politécnica de gestión con perspectiva de género del IPN con el objetivo de promover el ejercicio de una paternidad corresponsable, participativa, afectiva e igualitaria imparte en 2023 un taller sobre paternidades con el fin de formar un espacio de reflexión y sensibilización desde la perspectiva de género, que favorezca el involucramiento y participación de los hombres en los procesos de cuidado, crianza y trabajo no remunerado en el hogar. Este taller se dirige a hombres interesados en la temática, particularmente aquellos que ejercieron o ejercerán la Licencia de Paternidad en la institución. Cabe señalar que la institución otorga a sus trabajadores 15 días laborales y consecutivos al nacimiento o adopción de sus hijas e hijos, medida originada en 2010 con el propósito de reconocer que tanto hombres como mujeres, tienen los mismos derechos y oportunidades de participar en las actividades de crianza, cuidado y trabajo no remunerado en el hogar.

v) Uruguay: Universidad de la República (UDELAR)

En 2022 se convocó una mesa sobre políticas de cuidados en la UDELAR organizada por la Comisión Abierta de Equidad de Género (CAEG) y la Comisión de Cuidados de dicha institución de educación superior. Se desarrolla con la necesidad de contar con base de información y de análisis que le permita diseñar construir y proyectar un sistema de cuidados en la institución. Además, en 2023 se ofrece un curso de sensibilización sobre "Cuidados y Corresponsabilidad con perspectiva de género: avances y desafíos" que se enmarca en el ciclo modular sobre "Sensibilización en Género" que brinda la CAEG y se desarrollará en modalidad virtual. Su objetivo es sensibilizar, problematizar y abordar los cuidados y la corresponsabilidad desde una perspectiva de género en el marco de la universidad, ofreciendo entre otros, una aproximación a los avances en materia de corresponsabilidad en el marco de la institución. Se destina principalmente a integrantes de Comités y Comisiones de Género, y actores interesados en la transversalización de la perspectiva de género en la UDELAR (estudiantes, funcionariado, docentes y egresados/as).

En síntesis, la revisión de estas experiencias busca ejemplificar el abordaje de los cuidados en instituciones de educación superior en la región. Si bien no es una revisión exhaustiva, los ejemplos de las 5 instituciones en 4 países de la región permiten identificar vías de abordaje de los cuidados en la educación superior. Entre los aspectos a destacar, se encuentran:

- Parte importante de las iniciativas tiene como foco el personal de las instituciones: mujeres trabajadoras o en algunos casos hombres trabajadores. En menor medida en población estudiantil.
- Los servicios de cuidado infantil se centran en primera infancia (por ejemplo: guarderías para niños y niñas de 1 a 3 años o desde 15 días de vida hasta 3 años y 7 meses). Solo una institución cuenta con centro de cuidado infantil que llega hasta 14 años.
- Se pueden distinguir distintos tipos de iniciativas de cuidado:
  - Servicios de cuidados: como lactarios para trabajadoras, centros de cuidado infantil para hijas o hijos de estudiantes o de personal de las instituciones de educación superior.
  - Tiempo para cuidar: permisos de paternidad para padres trabajadores o incentivos a su uso.
  - Reconocimiento de los cuidados: estadísticas de uso del tiempo para visibilizar la carga de cuidado y poder definir medidas, promoción, sensibilización y formación en materia de corresponsabilidad o sobre paternidad.
- En menor medida, se identifica la definición de sistemas de cuidado al interior de las instituciones.

C. Educación superior y cuidados en pandemia

Previo a la pandemia, a nivel global el 76,2% del tiempo dedicado al trabajo de cuidados no remunerados estaba a cargo de mujeres (CEPAL, 2023) y en la región, cerca del 80% del trabajo de cuidados y actividades domésticas no remuneradas son realizadas por mujeres (Vaca-Trigo y Valenzuela, 2022) y durante el transcurso de la pandemia, las mujeres tuvieron que absorber la mayor parte de la sobrecarga de trabajo doméstico y de cuidados no remunerados, producto de las medidas sanitarias, en un contexto en que la carga de trabajo ya era desigual (CEPAL, 2022b), así el tiempo dedicado a la alimentación, la limpieza y el juego con niñas y niños se incrementó en 8,4 puntos porcentuales más en mujeres que en hombres, y el tiempo dedicado al acompañamiento en tareas de enseñanza y capacitación a niñas y niños, en 12,3 puntos porcentuales (CEPAL, 2023).

En la educación superior, la pandemia permitió comenzar a visibilizar la carga de trabajo doméstico y de cuidados no remunerado de sus integrantes, con algunos incipientes diagnósticos o levantamientos de información sobre uso del tiempo al interior de sus comunidades. Por ejemplo, en México, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) publicó en 2021 los resultados un sondeo sobre los "Efectos del #QuedateEnCasa en la vida de las mujeres", donde indaga en el promedio de horas a la semana dedicadas a cada actividad antes y durante la pandemia en distintos grupos de población universitaria. Entre los aspectos abordados, se observa un aumento del promedio de horas en actividades como limpiar la casa, preparar alimentos, cuidar niños y niñas, apoyar en actividades escolares. En particular, la población estudiantil aumentó en promedio 3 horas la dedicación en la limpieza del hogar, 2 horas en la preparación de alimentos y también en cuidar niños y niñas, 1 hora en el apoyo en actividades escolares (CIEG-UNAM, 2021).

En Ecuador, en 2020 se realizó una encuesta para indagar en las cargas de trabajo doméstico y de cuidados, así como sus efectos para las mujeres estudiantes, docentes o investigadoras, cuyos resultados mostraron que las mujeres aumentaron en promedio 2,15 horas de dedicación a las labores del hogar y del cuidado diarias, mientras que, para los hombres el aumento en estas actividades fue de 1,5 horas diarias (Patiño Jaramillo y otros, 2022).

En Chile, la Encuesta Nacional de Evaluación del Compromiso Estudiantil aplicada en 2021 a estudiantes de pregrado ingresados en las cohortes de admisión 2018 y 2021, pertenecientes a 13 universidades[4] del Consejo de Rectores y Rectoras de las Universidades Chilenas (CRUCH). El universo de estudiantes de pregrado de las universidades incluidas en la muestra se estima en 48.763 y en su aplicación, se obtuvieron respuestas válidas de 8.025 estudiantes que respondieron la encuesta, lo que representa un 16.5% de tasa de respuesta (Zapata y Espinoza, 2022). Ante la pregunta sobre cuántas horas semanales dedicas a "realizar labores del hogar o cuidar a familiares o personas dependientes (hijas, abuelos, etc.)" el 38,53% de la cohorte 2021 señaló que dedican 1 a 5 horas semanales, un 18,2% dedican 6 a 10 horas semanales, un 10,42% dedican 11 a 15 horas semanales, un 3,86% de 16 a 20 horas semanales, un 2,94%2 de 21 a 25 horas semanales.

Cabe señalar que solo un 20% señaló que no destina horas semanales a este tipo de actividades y si bien la muestra contó con participación de mujeres y hombres, los resultados publicados no se encuentran desagregados por sexo. Por otra parte, la décima Encuesta Nacional de Juventudes de Chile, mostró en 2022 que 11,9% de las personas jóvenes que declara no asistir a la educación formal lo hace por razones domésticas o de cuidados y de las mujeres jóvenes que no estudian ni están empleadas ni buscan empleo, 1 de cada 3 señaló que volvería al mercado laboral solucionando temas de cuidados de hijos e hijas (INJUV, 2022).

[4] Las universidads participantes fueron: U. de los Andes, U. de Aysén, U. de Chile, U. Católica de la Santísima Concepción, U. Católica de Temuco, U. de la Frontera, U. de Magallanes, U. Arturo Prat, U. de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, U. de Santiago de Chile, U. de Talca, U. Tecnológica Metropolitana y U. de Valparaíso.

III. El caso de Chile

A. Las desigualdades de género en la educación superior en Chile

En Chile, existe una alta participación de las mujeres en la matrícula de la educación superior, pero persiste una baja participación en carreras CTIM. El Informe Brechas de Género en la Educación Superior del Ministerio de Educación de Chile muestra que al 2022 la matrícula total alcanzó a 1.301.925 con una tasa de cobertura neta en Educación Superior favorable a las mujeres. Dicho indicador corresponde al porcentaje de personas matriculadas en Educación Superior que tienen entre 18 y 24 años, respecto de la población total dentro del mismo rango de edad, y muestra que, las mujeres alcanzaron una tasa de 46,3% y los hombres de 38,2%, en tanto en la matrícula total las mujeres representan el 53% y en la matrícula de primer año el 52,7% del estudiantado nuevo (Subsecretaría de Educación Superior, 2023).

Sin embargo, este incremento del acceso a la educación superior enfrenta paradojas: no se da en condiciones de igualdad para las mujeres, reproduciéndose desigualdades sociales pre-existentes: pese a esta alta participación, persiste la segregación por género de las carreras. En las áreas CTIM la matrícula de primer año de Pregrado en 2022 presentó brechas de género cercanas a 61 puntos porcentuales (p.p.) —a favor de los hombres— en promedio en el periodo de 2018 a 2022, y por tipo de institución todas las IES evidencian brechas de género en CTIM, siendo las universidades las que presentaron una brecha de 40,5 p.p., seguidas de los Centros de Formación Técnica con 76,3 p.p y los Institutos Profesionales con 74,6 p.p. (Subsecretaría de Educación Superior, 2023).

Por su parte, la Radiografía de Género en Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile, en 2022 mostró que en el país (MCTIC, 2022) hay un 7% de mujeres que se titularon en áreas CTIM respecto del total de tituladas (siendo al 2019 Chile el país OCDE con menor porcentaje de mujeres) y hay un 35% de mujeres investigadoras (ocupando al 2019 un lugar intermedio entre los países OCDE como Japón 17% y Letonia 51%). Además, el porcentaje de mujeres disminuye en la medida que avanzan las etapas de formación y su posterior inserción: 37% de doctoras egresadas y 34% de doctoras son investigadoras en IES. La evolución del porcentaje de mujeres en jornadas completas equivalentes (JCE) trabajando en I+D según tipo de personal,

refleja que persiste la segregación por género según las labores desarrolladas: 31% de investigadoras, 41% de técnicas y 54% de mujeres como personal de apoyo al 2019. La producción académica refleja la segregación y la desigualdad de género: la distribución de autores más productivos de artículos académicos según área muestra un menor porcentaje de mujeres autoras en todas las áreas, siendo las ciencias naturales y la ingeniería y tecnología las áreas con menor participación femenina. Además, las mujeres representan un 37% de las autoras de trabajos indexados respecto a total de autores (MCTIC, 2022).

Por otra parte, los datos de la Encuesta Nacional de Uso del tiempo (ENUT) del año 2015 en Chile muestran que tanto las mujeres como los hombres participan del trabajo no remunerado: 98,4% mujeres y 94,5% hombres. No obstante, la intensidad de su participación es diferente. Al observar el tiempo dedicado a estas tareas, en promedio las mujeres destinan en un día tipo 5,89 horas al trabajo no remunerado en tanto los hombres solo 2,74 horas por día, e independiente del nivel educacional, las mujeres siempre destinan mayor tiempo al trabajo no remunerado. Destaca que, para las personas con educación superior completa, el 97,5% de los hombres y el 99% de las mujeres participan del trabajo no remunerado, no obstante, las mujeres destinan 6,19 horas y los hombres 3,31 por día (INE, 2015), siendo la dedicación mayor que el promedio general, pero manteniendo la diferencia de género. Además, la encuesta CASEN 2017 muestra que quienes "no estudian ni trabajan" en gran parte son mujeres que realizan trabajo no remunerado y en la población de 15 a 29 años según condición de actividad, las mujeres predominan entre la población "inactiva" y que no estudia (MDSF, 2017).

En 2022, el diagnóstico sobre tendencias de las brechas de género en las 18 universidades estatales chilenas mostró, para el estamento académico, que "los hombres reconocen dedicar en promedio 10,7 horas semanales a labores de cuidado mientras que las mujeres duplican ese tiempo llegando a dedicar en promedio 20,3 horas semanales a dichas labores". Respecto al cuidado de hijos o hijas las mujeres consideran que ha afectado la trayectoria laboral en un 55,6%, en tanto los académicos en similar situación alcanzaron un 44,3%. Junto con ello, un promedio de 67,8% de mujeres declaran estar a cargo de personas adultas enfermas, mientras que esta responsabilidad solamente recae en el 32,2% de hombres" (CUECH, 2022).

B. El cuidado en las demandas estudiantiles y las respuestas institucionales

Entre las principales demandas de los movimientos feministas universitarios acontecidos en Chile en el año 2018 se encontraron las denuncias sobre situaciones de violencia y acoso sexual dentro de las universidades, entre docentes y estudiantes y entre estudiantes, así como prácticas sexistas en la educación superior. También fue parte de la plataforma de demandas, la ausencia de mecanismos de corresponsabilidad social de los cuidados, planteamientos que derivaron en la formulación de compromisos institucionales y creación de iniciativas que intentan fortalecer la igualdad de género dentro de la educación superior.

Dichas demandas dieron lugar a una serie acuerdos dentro de las Instituciones de Educación Superior chilenas que surgen como respuesta a los petitorios estudiantiles. Entre otros, surge la necesidad de establecer dentro de los planteles mecanismos de denuncia, sanción, prevención, reparación del acoso y violencia sexual; así como generar mecanismos de formación y evaluación docente para prevenir prácticas sexistas, contribuir a la revisión de programas para evitar sesgos de género, así como promover una oferta académica que abarque temáticas de género, diversidad y feminismos; también la creación de unidades especializadas, así como iniciativas específicas orientados al reconocimiento de la diversidad de género en el contexto universitario, tales como validar el uso del nombre social en personas trans, prevenir la discriminación sexual y de género, y también favorecer la corresponsabilidad en los cuidados (Muñoz Rojas, 2020).

Para ejemplificar estos compromisos institucionales, se puede mencionar que las IES que se agrupan en torno al Consejo de Rectores y Rectoras de Universidades Chilenas (CRUCH) en el año 2018 conformaron la Comisión de Igualdad de Género, cuya visión es "contribuir al desarrollo de políticas de igualdad en el ámbito nacional e internacional como referente de transversalización de género y erradicación de la violencia en la educación superior" y teniendo como misión "promover el fortalecimiento de la transversalización de género en las universidades del CRUCH a través de elaboración de propuestas, evaluación y seguimiento de políticas y planes de igualdad de género en las universidades de todas las regiones del país, en coordinación con otros organismos del Estado; y la vinculación del CRUCH en redes internacionales de educación superior en el ámbito de las políticas de igualdad de género" (CRUCH, 2023).

Por otra parte, las 18 Universidades del Estado agrupadas en el Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH), suscribieron compromisos conjuntos en materia de equidad de género entre los que se encuentran (CUECH, 2019):

i) Avanzar hacia una política de igualdad de género común a todas las universidades dirigida a transversalizar el enfoque de igualdad en las distintas áreas del quehacer universitario.

ii) Establecer unidades o direcciones de género en cada universidad encargadas de proponer, coordinar y hacer seguimiento a las políticas y acciones antidiscriminatorias.

iii) Establecer una política de prevención y erradicación de la violencia sexual y la discriminación arbitraria, y de atención a las personas afectadas.

iv) Reconocer el nombre social de las personas trans —estudiantes, académicos/as o funcionarios/as— en las gestiones y documentos universitarios.

v) Implementar una política de educación no sexista que erradique los estereotipos y sesgos que reproducen las desigualdades de género, tanto en las prácticas como en los contenidos educativos, abordando, entre otras cosas, los modelos educativos de las universidades.

vi) Instalar estándares de formación inicial docente con enfoque de género, y, a su vez, proponer estándares de género como criterios de calidad para los procesos de acreditación institucional y de programas de formación de pregrado y postgrado.

vii) Implementar una política de corresponsabilidad social en el cuidado que permita enfrentar las barreras asociadas a los roles familiares que limitan el desarrollo de la carrera de las mujeres, e incentivar un rol más relevante de los hombres, y de las instituciones públicas en la importante función del cuidado de las personas.

A nivel nacional, dos avances legislativos son claves como una respuesta institucional más amplia: la aprobación de la ley Nº 21.369 que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior, y que entró en vigor en septiembre de 2021 estableciendo la obligatoriedad para las Instituciones de Educación Superior de contar con políticas integrales para el abordaje de dichas problemáticas, siendo fiscalizable por la Superintendencia de Educación Superior y además requisito para la acreditación institucional promovida por la Comisión Nacional de Acreditación. Por otra parte, el año 2022 se presentó una iniciativa legislativa, por medio de un proyecto de ley que protege y resguarda a estudiantes de educación superior que tienen responsabilidades de cuidado (véase el recuadro 2).

Recuadro 2
Chile: proyecto de Ley que protege y resguarda a estudiantes de educación superior en situación de embarazo, maternidad, paternidad y cuidado personal de un menor o de una persona dependiente, promoviendo la conciliación entre su vida familiar y sus actividades académicas (Boletín: 15221-34)

La iniciativa legislativa tiene por objetivo proteger y resguardar a estudiantes de educación superior, estableciendo que las Instituciones de Educación Superior (IES) no podrán condicionar el ingreso, permanencia, egreso, licenciatura o titulación de estudiantes en condición de estudiante cuidador (embarazo, maternidad, paternidad, cuidado de una persona menor o adulta mayor, no requiriendo de un vínculo afiliativo). Entre otros aspectos, mandata a las IES a dictar normas internas que contengan políticas y acciones que garanticen y faciliten el ejercicio del derecho a la educación de estudiantes cuidadoras y cuidadores.

Entre las medidas de corresponsabilidad que contempla, se incluye el derecho a brindar alimentación al niño o niña por dos horas al día, la posibilidad de postergar o suspender los estudios, el permiso especial para estudiante embarazada para postergar o eximirse de actividades académicas, la justificación de inasistencia a actividades o evaluaciones por asistencia a consulta o control médico, por embarazo o por asistencia de niños, niñas o adolescentes, la justificación de inasistencia a evaluaciones por enfermedad de persona que se encuentra bajo su cuidado.

Entre las medidas de flexibilidad académica, considera la prioridad en la inscripción de asignaturas y actividades curriculares, la interrupción anticipada de asignaturas sin efecto de reprobación o suspensión de estudios, la exigencia de un porcentaje menor de asistencia, la reprogramación y flexibilización en la rendición de evaluaciones y la confección de calendarios especiales. Actualmente el proyecto se encuentra en el segundo trámite constitucional para su revisión en el Senado.

Fuente: Cámara de Diputadas y Diputados. (2023). Proyecto de Ley: Protege los derechos de estudiantes cuidadores de la educación superior, promoviendo la corresponsabilidad y asegurando la conciliación entre actividades familiares, académicas y formativas (Boletín: 15221-34).

C. Cuidado y corresponsabilidad en las trayectorias educativas de estudiantes en carreras técnico-profesionales y universitarias en áreas CTIM en Chile

Desde la Subsecretaria de Educación Superior del Ministerio de Educación de Chile y con el apoyo de la CEPAL durante el 2023 se realizó una investigación de carácter mixto cualitativo-cuantitativo donde se aplicó una encuesta (a partir de una muestra no probabilística) y entrevistas semi estructuradas a estudiantes de Instituciones de Educación Superior tanto del nivel universitario como técnico profesional de nivel superior, abarcando tanto Universidades estatales como Centros de Formación Técnica Estatales (CFTE). La investigación indagó en la experiencia de cuidados, las medidas institucionales y las sugerencias de mejora, consultando además a unidades de género de las IES para indagar en la implementación de medidas institucionales vinculadas al cuidado y las medidas excepcionales durante la pandemia. Esto con el objetivo de recoger la experiencia de las IES Estatales y la perspectiva de las y los estudiantes de carreras CTIM, buscando caracterizar los cuidados no remunerados y sus efectos en las trayectorias educativas.

A nivel institucional se contó con participación de 20 IES estatales: 11 Universidades Estatales (de un total de 18) y 9 Centros de Formación Técnica Estatal (de un total de 15) y a nivel estudiantil se analizaron 82 respuestas, de las cuales un 18% corresponden a estudiantes de CFT Estatales y un 82% a estudiantes de Universidades Estatales. El rango de edad de las y los estudiantes fue entre 18 y 58 años (ambos inclusive) que ingresaron a sus respectivas instituciones entre los años 2013 y 2022, con participación de un 55% de mujeres y 42% de hombres. Además, un 3% se identificó con otros géneros o prefirieron no decirlo. A continuación, se resumen los principales hallazgos de la investigación.

1. Políticas institucionales

El estudio muestra que 8 de las 11 universidades (73%) declaró tener políticas cuyo objetivo es permitir compatibilizar las tareas de cuidado y las responsabilidades académicas de las y los estudiantes cuidadores. La Universidad de Chile fue pionera en la formulación de una Política de corresponsabilidad Social en el Cuidado con un Reglamento de Corresponsabilidad Social para estudiantes padres y madres que estableció como objetivo "asegurar condiciones de corresponsabilidad social que permitan conciliar las actividades académicas y las responsabilidades familiares para personas funcionarias, académicas y estudiantes madres y padres" (Universidad de Chile, 2017).

Por otro lado, la Universidad de Aysén implementará un programa de corresponsabilidad social que busca asegurar la permanencia de las y los estudiantes madres-padres sin discriminación por sus labores de cuidado, en donde se garantizan beneficios (parentales) para los hijos e hijas de hasta 10 años. Por su parte, la Universidad de la Frontera presentó en septiembre del 2022 la Política de Equidad e Igualdad de Género, en la que se destaca la incorporación de las labores de cuidado, presentando explícitamente que su "objeto es propender al reconocimiento simbólico y efectivo (de las labores de cuidado) con perspectiva de género en los espacios institucionales" (Universidad de la Frontera, 2022). Cabe señalar que en 7 universidades se identifican iniciativas institucionales vinculadas al cuidado, las que se muestran en el cuadro 1.

Cuadro 1
Políticas e iniciativas institucionales vinculadas a cuidado en Universidades del Estado

Institución	Tipo de iniciativa	Año	Descripción
Universidad de Chile	Política de Corresponsabilidad Social en el cuidado de hijos e hijas de estudiantes	2017	Su objetivo es asegurar condiciones de corresponsabilidad social que permitan conciliar las actividades académicas y las responsabilidades familiares para personas funcionarias, académicas y estudiantes madres y padres. Cuenta con el Reglamento estudiantil de Corresponsabilidad social en el cuidado aprobado por Decreto Universitario Exento N° 003408 de 15 de enero de 2018.
Universidad Tecnológica Metropolitana	Reglamento General de Estudiantes de Pregrado	2018	Establece la Responsabilidad Social compartida y establece medidas de protección y promoción de la corresponsabilidad parental en estudiantes que sean padres y madres para que puedan llevar a cabo sus estudios con las facilidades necesarias.
Universidad de Aysén	Reglamento de Corresponsabilidad Social	2020	Permite a estudiantes compatibilizar los trabajos de cuidado con la vida académica. Por ejemplo, permite flexibilidad académica, pre y post-natal, flexibilidad horaria, entre otras para madres/padres. Existe una unidad de apoyo al cuidado infantil para hijos o hijas de estudiantes, de 4 a 10 años, con jornada extendida.
Universidad de Tarapacá	Modelo institucional para la Incorporación de la Perspectiva de Género	2021	En su modelo institucional plantean que uno de los objetivos es promover la permanencia de estudiantes padres, madres o cuidadores en el sistema universitario para evitar deserción o atraso curricular.
Universidad de Santiago de Chile	Política de Igualdad de Género y Diversidad	2022	Incluye un apartado de "Conciliación y corresponsabilidad" que hace referencia a estrategias institucionales que fortalezcan la conciliación con corresponsabilidad de la vida universitaria, personal y familiar.
Universidad de la Frontera	Política de Igualdad y Equidad de Género	2022	Incluye "corresponsabilidad social" entre sus principios rectores, llamado "Corresponsabilidad y conciliación de la vida personal, familiar, académica y laboral".
Universidad de Magallanes	Política de Igualdad de Género y Diversidades Sexuales	2023	Incluye la corresponsabilidad entre sus principios rectores.

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los Centros de Formación Técnica Estatal, se evidencia la ausencia de políticas formales sobre cuidados y corresponsabilidad, sin embargo, 6 de 9 instituciones (67%) han conformado unidades de género que están en proceso de desarrollar e implementar medidas. La creación de dichas unidades abre espacio para estrategias informales, como la solicitud de flexibilidad a profesores y directivos y el desarrollo de estrategias para enfrentar las necesidades de estudiantes cuidadores.

2. Medidas en pandemia

En las universidades estatales, 10 de 11 instituciones (91%) respondió afirmativamente sobre la existencia de iniciativas específicas para sobrellevar el trabajo de cuidados durante la pandemia tanto para estudiantes, como funcionarios, funcionarias y personal académico. Además, durante el confinamiento se implementaron medidas de flexibilidad académica y ajustes curriculares, con el propósito de dar respuesta a las necesidades inmediatas identificadas, tales como el teletrabajo, la modalidad de clases remota, actividades académicas de forma asincrónica, extensión de plazos para entregas de actividades evaluadas y flexibilidad de acuerdo con los recursos de las y los estudiantes. La modalidad remota incluyó el funcionamiento de jardines infantiles públicos en campus universitarios en una de las instituciones, lo que fue un apoyo a cuidadores de niños y niñas, este medio estuvo a disposición de estudiantes y personal académico o administrativo.

Cabe señalar que, en general, la modalidad remota se extendió hasta 2022 para las y los trabajadores con enfermedades asociadas y/o con labores de cuidados de personas adultas mayores o al cuidado de niñas y niños en edad preescolar. Del mismo modo las y los estudiantes pudieron tener flexibilidad en cuanto a la exigencia de asistencia a clases presenciales durante el 2022.

En los Centros de Formación Técnica Estatal (CFTE), 6 de 9 instituciones (67%) señaló que se implementaron medidas específicas sobre el cuidado durante la pandemia. Las principales iniciativas desarrolladas están orientadas a: flexibilidad académica, campañas informativas e infraestructura. Las medidas de flexibilidad académica se realizaron a través de la educación remota, la no obligatoriedad o rebaja en requerimientos de asistencia a clases sincrónicas y la extensión de plazos para entregas de actividades evaluadas. Las iniciativas estuvieron relacionadas con campañas informativas centradas en apoyar el bienestar estudiantil en el contexto de confinamiento y sus efectos, las que se encuentran relacionadas principalmente con el autocuidado. Finalmente, al igual que en el caso de las universidades, las medidas sobre cambios en la infraestructura para adecuar espacios de acuerdo con la normativa, es decir, la transición a la modalidad híbrida y vuelta a clases presenciales manteniendo los protocolos sanitarios.

3. Trabajo de cuidado

Respecto a las responsabilidades y tipos de cuidados realizados por estudiantes de educación superior de carreras CTIM, la encuesta aplicada a estudiantes que realizan trabajo de cuidados mostró que el 39% cuida a hijos e hijas, el 40% a otros niños que no son sus hijos, y el 43% realiza tareas de cuidados para personas adultas mayores. Además, el 44% del estudiantado señala que está al cuidado de al menos una persona, mientras que el 56% cuida a dos, tres o incluso cuatro personas. Adicionalmente, las entrevistas realizadas mostraron que los roles que desempeñan las y los estudiantes son diversos, dependiendo de la vinculación con las personas cuidadas, la convivencia en un mismo hogar, la presencia o ausencia de otras personas cuidadoras y el nivel de dependencia de la persona que requiere cuidados. En esta línea, se identificaron tres tipos de cuidados realizados por estudiantes de carreras CTIM en educación superior: cuidado de hijas e hijos, cuidado a otros niños y niñas sin vínculo materno/paterno y a personas con discapacidad o enfermas, y en tercer lugar apoyo a la persona cuidadora principal de otra persona dependiente (véase el cuadro 2).

Respecto a las actividades de cuidado que se realizan de manera cotidiana se puede observar que, a nivel general, las actividades más realizadas son la ayuda con tareas educativas, acompañar o llevar a centros de salud, jugar o acompañar en actividades recreativas, acompañar o llevar a jardín, sala cuna, colegio u otra institución educativa y vestir o arreglar, todas ellas realizadas por más del 50% de las y los encuestados.

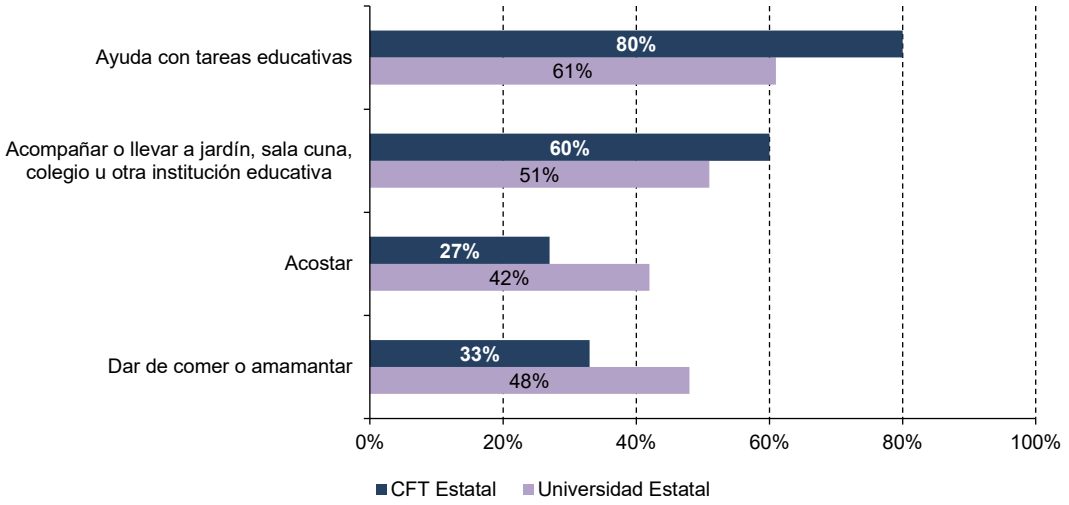
Cuadro 2
Tipo de cuidado según rol del o la estudiante

Tipo de cuidado	Descripción
Cuidado de hijos/as	Maternidad o paternidad: rol de cuidado de hijas o hijos en un vínculo filial durante la crianza y en tanto exista dependencia.
Cuidado no parental	Cuidado a otros niños y niñas (sobrinas, hermanos, etc.) o a personas en situación de discapacidad o enfermedad que requieran apoyo de tiempo completo para satisfacer sus necesidades físicas y emocionales.
Apoyo en el cuidado	Apoyo a las labores de un/a cuidador/a primario o a personas; esto puede significar acompañamiento esporádico (no constante) o en actividades específicas. En caso de apoyo a las labores de un cuidador primario, es común ver este tipo de cuidado con tías, tíos, sobrinas, sobrinos, nietas, nietos, entre otros.

Fuente: Elaboración propia.

Al desagregar los resultados según tipo de IES, las mayores diferencias se observan en el apoyo con tareas educativas y acompañar o llevar a instituciones educativas, ambas actividades realizadas mayormente por estudiantes de universidades estatales, en tanto, actividades como dar de comer o amamantar, o acostar, son actividades realizan en mayor medida por estudiantes cuidadores de CFTE (véase el gráfico 6).

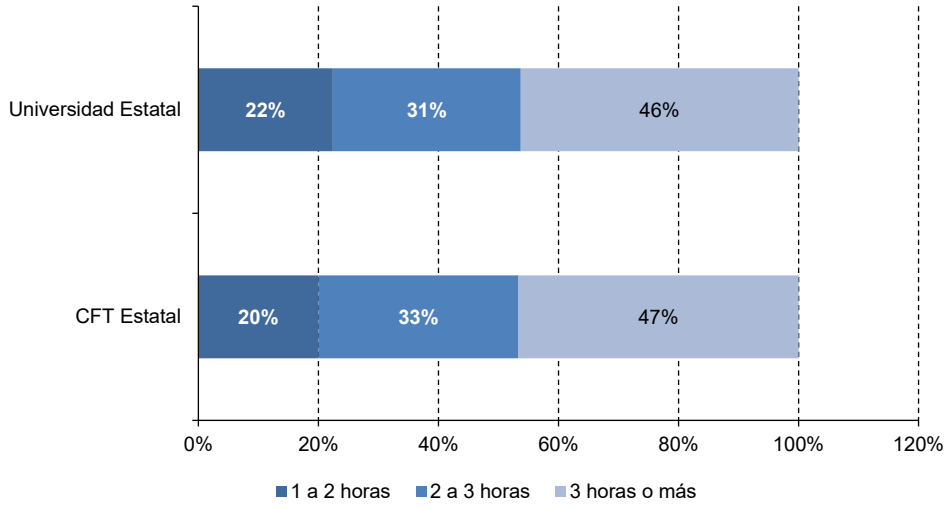
Gráfico 6
Estudiantes que realizan actividades de cuidado no remunerado de manera diaria, según tipo de actividad e institución
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia.

Respecto al tiempo que estudiantes dedican a labores de cuidado, se puede señalar que se observan tendencias similares en ambos tipos de instituciones. Como se muestran en el gráfico 7, un 20% y 22% de estudiantes de CFTE y Universidades Estatales, dedica respectivamente, de 1 a 2 horas en el día a labores de cuidado, un 31% y 33% dedica de 2 a 3 horas, un 46% y 47% dedica 3 horas o más al día.

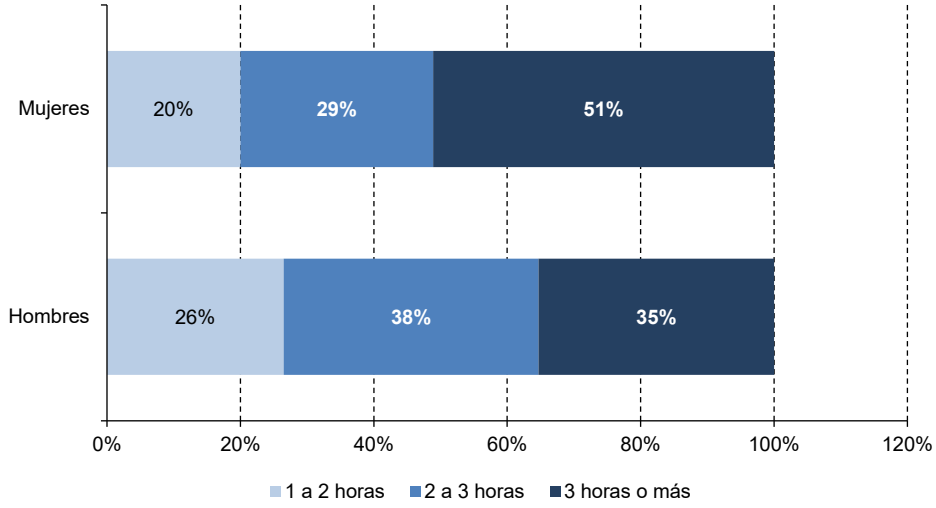
Gráfico 7
Cantidad de horas al día destinadas al trabajo de cuidado no remunerado, según tipo de institución
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia.

Las principales diferencias se observan al analizar los datos según género: si bien tanto hombres como mujeres dedican tiempo a las labores de cuidado, difieren en la cantidad de horas destinadas a dichas tareas. Para los hombres, la cantidad de horas destinadas a actividades de cuidado en el día se concentra en 2 a 3 horas (38%) y 1 a 2 horas (26%), mientras la cantidad de horas para las mujeres se concentra en 3 horas o más (51%), como se muestra en el gráfico 8.

Gráfico 8
Cantidad de horas al día destinadas al trabajo de cuidado no remunerado, según sexo
(En porcentajes)

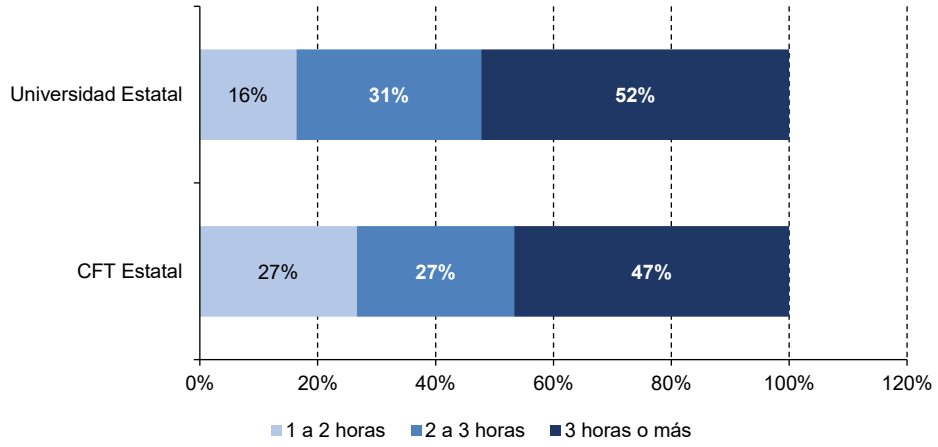


Fuente: Elaboración propia.

4. Trabajo doméstico no remunerado

El trabajo doméstico no remunerado también es realizado por estudiantes de educación superior de carreras CTIM, observándose que en ambos tipos de IES hay una dedicación de 3 o más horas. Al respecto se observan que un 52% de estudiantes de universidades estatales y un 47% de estudiantes de CFTE dedican 3 o más horas al día en labores domésticas, en tanto un 27% y un 31% dedican 2 a 3 horas, como se muestra en el gráfico 9.

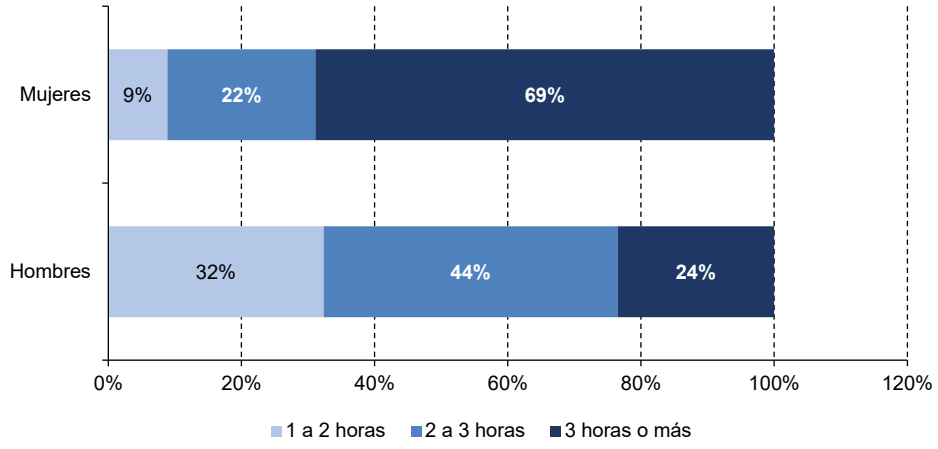
Gráfico 9
Horas al día destinadas al trabajo doméstico no remuneradas, según tipo de institución
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los datos según sexo, se mantiene importantes diferencias entre mujeres y hombres. Entre las mujeres, el 69%de las encuestadas señala que dedica 3 o más horas por día al trabajo doméstico no remunerado, en tanto solo el 24% de los hombres consultados declara esta dedicación horaria. En el caso de ellos, la mayor dedicación se registra en los tramos menores: 44% entre 2 y 3 horas y 32% 1 a 2 horas, como se muestra en el gráfico 10.

Gráfico 10
Horas al día destinadas al trabajo doméstico no remuneradas, según sexo
(En porcentajes)



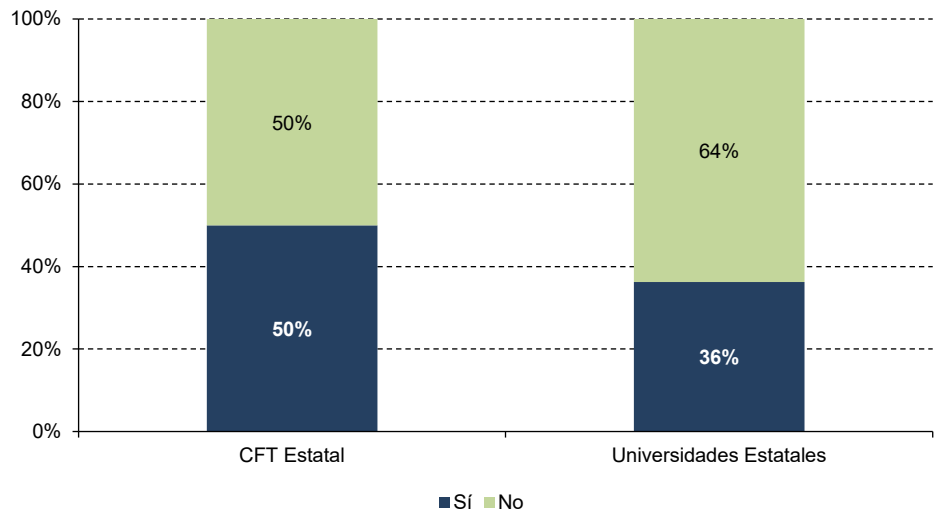
Fuente: Elaboración propia.

5. Estrategias de cuidado de las personas que estudian y cuidan

Para cumplir con las exigencias del estudio y con la asignación del trabajo de cuidados, las y los estudiantes buscan gestionar su tiempo desplegando diverso tipo de estrategias. Se observan que entre otros: concentran su estudio en los bloques que tienen libres entre clases y durante el horario de almuerzo, puesto que fuera de sus responsabilidades educativas deben cumplir labores domésticas, de cuidado y en algunos casos trabajo remunerado. Cabe destacar que, según los resultados de la encuesta, un 63% de las y los estudiantes que realizan labores de cuidado, además, trabajan de forma remunerada: el 60% de las mujeres encuestadas y el 65% de los hombres encuestados. Al desagregar por tipo de IES las y los estudiantes encuestado de CFTE que realizan trabajo remunerado alcanzaron al 67% en tanto en las universidades alcanzaron en promedio a 63%.

Algunas personas, por ejemplo, señalan que pueden dedicarse a estudiar una vez que han terminado con sus demás labores, lo cual puede ser en horas de la noche. Por ello, es común estudiar hasta la madrugada, sacrificando horas de sueño para poder sobrellevar los estudios superiores. Un grupo de estudiantes señala que acceden a servicios de cuidado especializado. Entre las y los estudiantes consultados, se identifica que el 50% de estudiantes del CFTE acude a servicios de cuidado, en tanto solo el 36% de estudiantes de universidades estatales está en dicha situación, tal como se muestra en el gráfico 11.

Gráfico 11
Estudiantes que accede a algún tipo de servicio de cuidado, según tipo de institución
(En porcentajes)



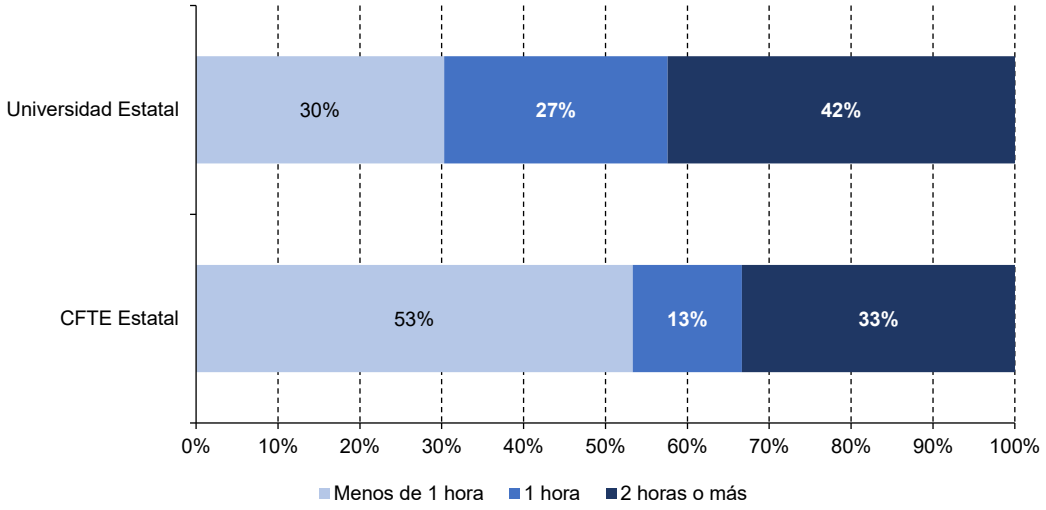
Fuente: Elaboración propia.

En el caso de los CFTE, se observa que una parte importante de estudiantes acude a servicios de sala cuna o jardines infantiles de carácter público. Otra alternativa o posibilidad utilizada por estudiantes con responsabilidades de cuidado, corresponde al apoyo no remunerado recibido para las labores de cuidado. En esta línea, la mayor parte de las personas entrevistadas declara que cuenta con apoyo familiar (73%), seguido por la pareja (29%) y por las personas que señalan no recibir apoyo de otras (11%). Al comparar por tipo de institución, se observa que las Universidades Estatales se asemejan a la tendencia general, mientras que en los Centros de Formación Técnica Estatales el principal apoyo estaría en la pareja (67%) y el apoyo familiar disminuye en comparación con las Universidades (33%).

6. Movilidad

Alrededor del 71% de las y los estudiantes declaran que el principal medio de transporte para llegar a su IES es el transporte público, seguido de un 13% que se moviliza caminando y un 10% que utiliza vehículo privado. Sin embargo, hay diferencias importantes según el tipo de institución: si bien el transporte público es el medio mayoritario en todos los casos, se observa que, en los CFTE, los porcentajes varían considerablemente, con un 43% de uso transporte público, seguido de un 29% de vehículo privado y un 29% de estudiantes que se trasladan caminando. En las universidades, en cambio, las brechas entre tipos de transporte son mayores, con un 76% que utiliza el transporte público, 11% camina y un 6% utiliza vehículo privado como se muestra en el gráfico 12.

Gráfico 12
Tiempo de traslado desde el hogar a la institución de educación superior (considerando ida y regreso), según tipo de institución
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia

Además, los tiempos que demoran las y los estudiantes en llegar a las instituciones educativas, implican diferentes trayectos cotidianos que deben realizar para cumplir tanto con su responsabilidad de estudiantes, como de padres, madres, cuidadores y, en algunos casos, de trabajadores y trabajadoras remuneradas.

7. Obstáculos y sugerencias

Un 75% de las y los estudiantes de educación superior afirmó que las responsabilidades de cuidado han dificultado el desempeño en sus estudios. Al distinguir las respuestas según tipo de IES, es posible identificar cierta diferencia entre CFTE y Universidades del Estado, con un 79% y 74% de estudiantes que afirman que las labores de cuidado han dificultado sus estudios, respectivamente. Al desagregar estas respuestas según sexo, es posible observar un aumento en las brechas, donde un 87% de las mujeres encuestadas sienten que el cuidado afecta su desempeño estudiantil, porcentaje que se reduce a 59% en el caso de los hombres.

Las mujeres que ingresan a carreras en áreas CTIM enfrentan, además, dificultades por ser áreas masculinizadas, lo que influye en su egreso y desarrollo profesional en el área. En esta línea, se hace necesario considerar que no sólo la condición de cuidador o cuidadora genera dificultades en los estudios, sino que esto se añade a desigualdades preexistentes, como lo es, en este caso, las barreras a las que se enfrentan estudiantes mujeres en carreras de áreas CTIM.

En las entrevistas se identificó la percepción de las y los cuidadores sobre el apoyo institucional que reciben para conciliar los estudios y cuidado no remunerado, el cual, de acuerdo con los relatos, depende fuertemente de la "voluntad de las y los docentes, cargos directivos y de funcionarios que se vinculan directamente con estudiantes", lo que crea un clima de incertidumbre para el desarrollo de la trayectoria educativa de cuidadoras y cuidadores. Cabe destacar que esto ocurre incluso en instituciones donde existen políticas al respecto, lo que da cuenta de la importancia de socializar las estrategias y monitorear su implementación, así como promover cambios culturales dentro de las instituciones educativas. Las y los estudiantes formularon entre otras sugerencias la necesidad de mayor flexibilidad en las actividades de campo, en el caso, por ejemplo, de personas en gestación. Esto resulta particularmente importante en las carreras de áreas CTIM.

Además, respecto a la edad límite de edad de hijas e hijas, dispuesta para el caso de madres y padres, en las entrevistas se expresó que para el cuidado de hijos e hijas es muy difícil de establecer un límite de edad, y que, en mayor o menor medida, hijas e hijos requieren de cuidados al menos hasta cumplir con la mayoría de edad. Se observa como crítica institucional que de existir el apoyo al cuidado de hijos o hijas, éste termina al momento de iniciar la etapa preescolar, y para las y los estudiantes, esto es suponer que esos niños y niñas se vuelven sujetos que no requieren de cuidado ni atenciones por parte de su entorno familiar y social. Un aspecto importante, más allá de las medidas institucionales, es necesidad de un "trato humano" respecto a las eventualidades que viven madres, padres y cuidadores, quienes al verse enfrentados a profesores, se ven incluso menoscabados por su condición de persona cuidadora.

Por otro lado, en relación a la infraestructura de cuidado, se plantea que exista una coherencia entre el discurso y la implementación de esta infraestructura. Lo anterior en casos donde la institución se muestra proactiva e inclusiva con las personas cuidadoras y que, sin embargo, no poseen espacios o elementos considerados básicos, como lo son mudadores en los baños y salas de lactancia. Otra de las sugerencias mencionadas fue la visibilización y apertura de una oferta laboral que permita complementar necesidades económicas y estudios, a la vez de suplir necesidades de la Universidad o Centro de Formación Técnica en términos laborales. De igual manera, se plantea que todas las iniciativas de corresponsabilidad deben estar dirigidas tanto a mujeres como a hombres, promoviendo una repartición equitativa de las labores y mayor visibilización de los problemas que enfrentan las y los estudiantes cuidadores.

IV. Conclusiones y recomendaciones

El cuidado como una actividad esencial para la sostenibilidad de la vida, facilita y sostiene de manera invisible las trayectorias educativas de todas las personas que pasan por los sistemas educativos, quienes reciben (o se espera que reciban) las condiciones básicas para desarrollar los procesos de aprendizaje a lo largo de su vida. Cuando dichas condiciones están ausentes, se tienden a generar dispositivos a través de redes familiares, comunitarias o utilizando servicios estatales, que permitan mantener las condiciones de alimentación, salud, transporte, apoyo financiero, entre otras condiciones que la población infantil y juvenil requiera para poder cumplir con la escolaridad obligatoria. Por esta vía se ha buscado resguardar el derecho a la educación, en especial de grupos o sectores de mayor vulnerabilidad económica o social, como ha quedado en evidencia durante los recientes años de pandemia por COVID.

Sin embargo, el cuidado no siempre es garantizado de la misma forma cuando son las personas que estudian quienes proporcionan cuidados en conjunto con su participación en el sistema educativo. Progresivamente, a nivel de la educación secundaria se ha buscado proteger la maternidad y resguardar el derecho a la educación de las estudiantes madres, así como también se ha tendido a reconocer y resguardar la maternidad en el caso de las trabajadoras remuneradas (e incluso la paternidad de los trabajadores con licencias de cuidado). No obstante, la educación superior o terciaria pareciera estar más lejana de ese proceso, asimilando una organización social del cuidado que otorga a las familias la responsabilidad del cuidado, y en particular dentro de ellas, a las mujeres.

Ha sido la misma pandemia por COVID la que ha tensionado aún más la crisis del cuidado pre existente y que ha permitido visibilizar los vínculos y cruces entre las trayectorias educativas en la educación superior y la carga de cuidados (y trabajo doméstico) no remunerado que acompaña de forma ineludible la vida de las personas, pero cuyo costo y responsabilidad ha radicado principalmente en las mujeres producto de una persistente e inequitativa división sexual del trabajo. Garantizar la sostenibilidad e integralidad de la vida, en la educación superior, implica incidir en la injusta organización social del cuidado y hacerse parte de una redistribución de tareas, tiempo y responsabilidades, que haga posible una mayor corresponsabilidad en el cuidado entre mujeres y hombres dentro de los hogares, y entre las familias, la comunidad, el Estado y el mercado, incluyendo a las propias Instituciones de Educación Superior.

Dado que en la educación superior están presentes los mismos actores que intervienen en la organización social del cuidado, se reconoce que este es un espacio de incidencia y transformación que puede ser utilizado de forma estratégica para avanzar en una mayor igualdad de género y autonomía de las mujeres en la región, que permita transitar hacia la sociedad del cuidado. No obstante, el reconocimiento de las desigualdades de género en la educación superior ha tendido a centrarse mayormente en la subrepresentación de las mujeres en los campos más valorados, como los campos CTIM, buscando reducir la segregación por género de las carreras y ocupaciones con énfasis en su acceso más que en su permanencia y trayectoria. Y si bien esta es una forma de incidir en la transformación de la división sexual del trabajo, ello por sí solo no garantiza que cambie la organización social del cuidado, como uno los nudos estructurales de la desigualdad de género en América Latina y el Caribe.

Es clave reconocer que la división sexual del trabajo tiene diversas manifestaciones, las que coexisten en los espacios educativos. En la educación superior se expresan en la segregación de carreras, pero además en la injusta distribución del trabajo doméstico y de cuidados (y que enfrentas las mujeres en todas las carreras o áreas). Por ello, no solo se requiere aumentar la participación de las mujeres en las áreas tradicionalmente masculinas, sino que atender a la división sexual del trabajo también en relación con el trabajo no remunerado que realizan las estudiantes.

Como se ha revisado en este informe, las políticas e iniciativas sobre cuidados en la educación superior en la región son recientes y tienden a cobrar mayor protagonismo con la pandemia por COVID, ya sea por la mayor demanda de atención de personas contagiadas por el virus, como por las medidas de confinamiento que afectaron tanto al trabajo remunerado, como al sistema educativo. Esto conlleva, el surgimiento de medidas temporales y en algunos casos con un horizonte mayor.

No obstante, en vista del caso de Chile, se observa la persistencia de los patrones que dan cuenta de la desigualdad de género en la educación superior: incluso en instituciones donde existen políticas de cuidado, se reconoce que incide fuertemente la voluntad de los actores institucionales (docentes, cargos directivos y de funcionarios) en el reconocimiento de las necesidades de cuidado de sus integrantes, en especial cuando se trata de estudiantes. Esto da cuenta de la importancia de socializar las estrategias y evaluar su implementación dentro de las comunidades educativas, promoviendo también cambios en las culturas institucionales, que no pasan solo por otorgar medidas de flexibilidad sino también por trabajar con el personal académico y no académico dentro de las instituciones de educación superior.

Junto con ello, se identifica que hay una mayor percepción de impacto del cuidado en el desempeño estudiantil por parte de las mujeres en comparación con los hombres, a pesar de que estos también cumplen labores de cuidado. Al igual que ocurre en la población general, como han mostrado las Encuestas de Uso del Tiempo en la región, si bien mujeres y hombres participan del trabajo doméstico y de cuidados no remunerado, la diferencia radica principalmente en tipo de tareas y el tiempo que dedican a dichas labores, siendo su resultado una mayor carga de trabajo para las mujeres.

Respecto a la participación de las mujeres en carreras CTIM, es clave considerar que el acceso debe estar vinculado con las condiciones de permanencia y que esto debe contemplar los cuidados como un pilar de las estrategias de igualdad de género en la educación superior. Esto significa apoyar toda la trayectoria educativa de las mujeres, y también su proyección laboral. Y esto implica abordar la desigualdad más allá de las brechas: necesitamos volver a mirar la noción "brecha de género" y preguntarnos si hoy es suficiente para dar cuenta de la desigualdad en la educación superior. Si bien las brechas muestran una distancia numérica entre mujeres y hombres respecto de un mismo indicador permitiendo diagnosticar problemáticas, la eliminación de las brechas por sí mismas no puede ser leída como la superación de la desigualdad de género por si misma, sino que se requiere de un análisis más profundo de las experiencias de las mujeres en la educación superior, las barreras y obstáculos que afectan sus trayectorias educativas, como un insumo para definir políticas educativas en educación superior que apunten al logro de la igualdad de género.

Por ello, es necesario vincular acciones afirmativas (que apoyen el acceso e inserción de las mujeres en áreas masculinizadas) con iniciativas de transversalización y transformación de género que aborden la dimensión estructural de la desigualdad y que logren avanzar en la construcción de políticas públicas educativas transformadoras. Por ello es importante reconocer las desigualdades de género en las trayectorias, no solo como una barrera inicial en el acceso, ya que afecta todo el proceso: como condición de acceso, pero también permanencia e inserción en el empleo que se realiza muchas veces en conjunto con el trabajo no remunerado (doméstico y de cuidados), en especial para las mujeres, aunque no exclusivamente como ha quedado de manifiesto en este informe.

Una perspectiva de género transformadora en las políticas en la educación terciaria requiere reconocer y transitar hacia perspectivas feministas de la educación superior que articulen dimensiones de desigualdad y exclusión desde una perspectiva interseccional. El potencial transformador de la educación y de la educación superior radica en la posibilidad de incidir en las causas de la desigualdad, en potenciar cambios culturales, por medio de las profesiones universitarias y carreras técnico-profesionales. Pensar hoy en los desafíos de la educación superior implica incluir también de manera más sustantiva la perspectiva de género y de la educación no sexista en la enseñanza, pero también en las condiciones en las cuales las personas estudian y trabajan (con o sin remuneración). Para ello, es clave reconocer el trabajo de cuidados que realizan estudiantes de la educación terciaria, que son principalmente mujeres (aunque no de forma exclusiva), que estudian y que realizan trabajo no remunerado. Pero resulta fundamental, reconocer los cuidados no solo como una barrera al desarrollo individual, sino también como un aporte al bienestar y protección social: se visibilizan como una barrera, pero son también un aporte al bienestar familiar y social, y sostienen las trayectorias educativas de todas las personas.

Las políticas e iniciativas institucionales para abordar los cuidados en la educación superior debieran promover no solo la conciliación (que reconoce la tensión entre dos mundos poco compatibles: estudiar y cuidar), sino que deben avanzar en el reconocimiento de la corresponsabilidad social y de género en el cuidado, redistribuyendo tareas y permitiendo también a los hombres ser parte de los cuidados (reconocimiento de la paternidad, permiso parental). Ello, permitirá facilitar trayectorias educativas, en especial de las mujeres, promoviendo la corresponsabilidad social: con el Estado, el mercado, las comunidades que son parte de las IES. Para avanzar en un modelo de desarrollo que tenga en el centro los cuidados, la propuesta de sociedad del cuidado representa un paso para avanzar hacia su reconocimiento como parte integral de la sostenibilidad de la vida. Por ello, a partir de lo revisado en este informe, se proponen una serie de recomendaciones para promover la igualdad de género y la corresponsabilidad social y de género en los cuidados en la educación superior, con énfasis en las carreras de los campos CTIM:

- En las carreras o áreas donde persisten las brechas de género en su matrícula, se ha recomendado que elaboren y/o fortalezcan medidas de acción positiva para el acceso, pero además se debe considerar que estas se desarrollen en conjunto con políticas, planes o programas sobre cuidados. En particular, además de identificar las necesidades de cuidado de las estudiantes, se requiere incorporar a los hombres promoviendo corresponsabilidad. El uso de encuestas e indicadores de uso del tiempo para diagnosticar y diseñar programas de acompañamiento acordes con las realidades de estudiantes con responsabilidades de cuidado, siendo clave caracterizar los tipos de cuidados y tiempos de dedicación. Por ejemplo, los tipos de cuidados y la carga de tiempo para cuidar puede ser diferente según la edad del estudiantado y el contexto territorial en el que vive, siendo esta una distinción importante entre la formación superior universitaria y la formación técnico profesional de nivel superior.
- Se requiere fortalecer la comprensión del enfoque de género e interseccionalidad en la educación superior, acorde a la naturaleza formativa, de investigación o de innovación de las IES. Así incidir con pertinencia en la planificación, implementación, evaluación y seguimiento de las políticas, innovando para que las políticas implementadas trasciendan la

división sexual del trabajo, y por tanto los roles tradicionales de género y las responsabilidades de cuidado acorde al contexto de las IES, carreras y territorios. Esto implica por ejemplo, realizar estudios de uso del tiempo dentro de las comunidades educativas, que no solo sirvan como diagnóstico sino como un insumo para la toma de decisiones: definición de horarios, identificación de necesidades de trasporte o traslado de estudiantes, adopción de medidas especiales como permisos pre y postnatales y/o parentales (como acceden las personas que trabajan remuneradamente), o acceso a beneficios especiales (becas para estudiantes madres o padres, acceso a servicios de cuidado infantil, permisos para el cuidado de personas a cargo, entre otros).

- Durante la pandemia se abrió una ventana de oportunidad para que las IES reconocieran la crisis del cuidado. Esto lejos de ser de naturaleza temporal, requiere de medidas permanentes, por lo que es necesario promover la proyección de políticas y/o medidas de flexibilidad académica abiertas no sólo a madres y padres, sino también a estudiantes con responsabilidades de cuidado de personas mayores con algún grado de dependencia, considerando los patrones demográficos de envejecimiento de la población y las características de la crisis de los cuidados en los países de la región.

- Tanto el trabajo remoto, como la educación online, se han visualizado como medidas que contribuyen a la corresponsabilidad en los cuidados. Si bien se han reconocido como medidas excepcionales, se sugiere su regulación, de forma que puedan ser desarrolladas en condiciones óptimas para el ejercicio de derechos y la mantención del bienestar de la población. La salud mental y su vínculo con la sobrecarga de cuidados no remunerados, es un aspecto que afecta mayormente a las mujeres y que debe ser considerado en la formulación de estrategias de corresponsabilidad tanto para estudiantes como trabajadoras de la educación superior.

- La movilidad, en términos de los medios de transporte utilizados y los tiempos de traslado, desde y hacia la IES deben considerar también los tiempos vinculados a las labores de cuidados, ya que no se desarrollan de forma independiente, en especial para las mujeres. Esto requiere de un enfoque geográfico, que pueda tomar en cuenta la distribución de los servicios y la movilidad de la población en el acceso a las IES, a los servicios de cuidado, entre otros.

En síntesis, desde la educación superior es posible impactar en la persistente división sexual del trabajo y la injusta organización social del cuidado, uno de los nudos estructurales de la desigualdad de género en la región. Para ello, es posible reconocer los cuidados como parte de las actividades y responsabilidades que realizan estudiantes de educación terciaria (y otros integrantes de las IES), facilitando la permanencia de las mujeres y personas que asumen responsabilidades de cuidado. Para ello es clave el uso de estadísticas de uso del tiempo en instituciones educativas del nivel terciario, como un insumo a la toma de decisiones y al apoyo a las trayectorias educativas de estudiantes cuidadoras. También es importante, reconocer necesidades de cuidado más allá del cuidado infantil ante los cambios demográficos: estudiantes y personas trabajadoras de la educación superior no solo cuidan a hijas o hijos, sino también a personas mayores (u otras personas dependientes), por lo que las IES podrán facilitar la redistribución de los cuidados proveyendo servicios de cuidados (para hijas o hijos de estudiantes) u otorgando medidas de flexibilidad académico o incluso tiempo (permisos) para estudiantes cuidadoras y cuidadores.

Bibliografía

Álvarez Moral, D. y otros (2021), "Maternidad universitaria y responsabilidad social del cuidado: Un recorrido por experiencias, subjetividades y el apoyo institucional para estudiantes madres de la Universidad de Chile en distintos momentos de la última década", *Revista Némesis*, vol. 0, No. 17, 13 de mayo.

Arriagada, I. (2011), "La organización social de los cuidados y vulneración de derechos en Chile", ONU-Mujeres (Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres).

Bello, A. (2020), Las mujeres en Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas en América Latina y el Caribe, Montevideo, ONU Mujeres, Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento Económico de las Mujeres, mayo.

Asociación de Universidades: Grupo de Montevideo (2022), "Declaración de Montevideo".

Bonder, G. (ed.) (2022), "La institucionalización del enfoque de igualdad de género en universidades de América Latina".

Buquet, A. & Moreno, H. (2017), "Trayectorias de mujeres: Educación técnico-profesional y trabajo en México", *serie Asuntos de Género*, No. 146 (LC/TS.2017/35), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), mayo.

Carrasco, C. (2017), "La economía feminista. Un recorrido a través del concepto de reproducción.", *EKONOMIAZ: Revista Vasca de Economía*, vol. 91, No. 01.

Casad, B. J. y otros (2021), "Gender inequality in academia: Problems and solutions for women faculty in STEM", *Journal of Neuroscience Research*, vol. 99, No. 1, enero.

Castañeda, M. (2015), "Ser Estudiantes, Madres y Padres: Una dualidad cotidiana".

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2023), "La igualdad de género y la autonomía de las mujeres y las niñas en la era digital: aportes de la educación y la transformación digital en América Latina y el Caribe" (LC/MDM.64/DDR/1/Rev.1), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

_____(2022a), *La sociedad del cuidado: horizonte para una recuperación sostenible con igualdad de género* (LC/CRM.15/3), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

_____(2022b), *Panorama social de América Latina y el Caribe 2022: La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible* (LC/PUB.2022/15-P), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

_____(2020), *La pandemia del COVID-19 profundiza la crisis de los cuidados en América Latina y el Caribe*, Informes COVID-19 de la CEPAL, Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
_____(2019), "La autonomía de las mujeres en escenarios económicos cambiantes" (LC/CRM.14/3), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
_____(2018), "Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe" (LC/G.2681/Rev.2/-*), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
_____(2017), *Estrategia de Montevideo para la Implementación de la Agenda Regional de Género en el Marco del Desarrollo Sostenible hacia 2030* (LC/CRM.13/5), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
_____(2016), "Autonomía económica de las mujeres e igualdad de género en la agenda desarrollo sostenible" (LC/G.2686/Rev.1), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), diciembre.
CEPALSTAT [base de datos en línea] https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/index.html.
CIEG-UNAM (2021), "¿Cuanto tiempo dedicaron las universitarias al trabajo no remunerado?", *Números y Género*, No. 32, Ciudad de México, UNAM, noviembre.
CUECH (Consorcio de Universidades del Estado de Chile) (2022), "Diagnóstico sobre tendencias de las brechas de género en las 18 universidades estatales", Santiago de Chile.
_____(2019), "Compromiso de las Universidades del Estado en materia de equidad de género".
CRUCH (Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas). Comisión de Igualdad de Género [en línea]https://www.consejoderectores.cl/comisiones-cruch/comision-de-igualdad-de-genero/.
Durán, M. A. (2021), "El cuidado en tiempos de pandemia", *¿Quién Cuida? aportaciones en torno a la organización social de los cuidados*, País Vasco.
Estupiñán Aponte, M. R. & Vela Correa, D. R. (2012), "Calidad de vida de madres adolescentes estudiantes universitarias*", *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. 41, No. 3, septiembre.
García, S. (2019), "Trayectorias de mujeres Educación técnico-profesional y trabajo en el Ecuador", *serie Asuntos de Género*, No. 156 (LC/TS.2019/28), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
IESALC UNESCO (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe) (2018), "Declaración de la Tercera Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe".
INE (Instituto Nacional de Estadísticas de Chile) (2015), "Encuesta Nacional de Uso del Tiempo", Santiago.
INJUV (Instituto Nacional de la Juventud) (2022), "10ma Encuesta Nacional de Juventudes", Santiago de Chile.
Martín, A. L. (2021), *RUGE el género en las universidades*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
MCTCI (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación) (2022), "Radiografía de Género en Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación".
MDSF (Ministerio de Desarrollo Social y Familia) (2017), "CASEN 2017: Equidad de Género, Síntesis de resultados".
Muñoz Rojas, C. (2021), "Políticas públicas para la igualdad de género en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM): desafíos para la autonomía económica de las mujeres y la recuperación transformadora en América Latina", *serie Asuntos de Género*, No. 161 (LC/TS.2021/158), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
_____(2020), "Igualdad de género y formación en asuntos públicos: Desafíos para las universidades y la disciplina", *Problemas públicos y políticas públicas en América Latina: Casos para el análisis*, México, Universidad de Guadalajara, México.
_____(2019), "Educación técnico-profesional y autonomía económica de las mujeres jóvenes en América Latina y el Caribe", *serie Asuntos de Género*, No. 155 (LC/TS.2019/26), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
Naciones Unidas (2023). La innovación y el cambio tecnológico, y la educación en la era digital para lograr la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas (E/CN.6/2023/L.3), Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer, 67 período de sesiones.
OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) (2020), El estado de la ciencia: Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos/Interamericanos 2020, Red de Indicadores de Ciencia yTecnología -Iberoamericana e Interamericana- (RICYT).

ONU Mujeres (Entidad de las Naciones Unidas para Promover la igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres) (2014), "La organización social del cuidado: Identificación de necesidades y escenarios del cuidado".

Patiño Jaramillo, E. y otros (2022), "Mujeres ecuatorianas en la educación superior: (im)percepción de la doble presencia y la naturalización de los roles de género durante la pandemia ocasionada por COVID-19", *Investigaciones Feministas*, vol. 13, No. 1, 15 de junio.

Primante, Victoria y Malena Espeche (2021), En Argentina y la región nos sostienen las redes feministas, en Martín, A. L., *RUGE el género en las universidades*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Rodríguez Enríquez, C. (2015), "Economía feminista y economía del cuidado. Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad", *Revista Nueva Sociedad*, vol. 256 (Buenos Aires). Publicación de las Naciones Unidas, No. de venta: 256.

Rodríguez Enriquez, C. & Marzonetto, G. (2015), "Organización social del cuidado y desigualdad: el déficit de políticas públicas de cuidado en Argentina", *Revista Perspectivas de Políticas Públicas*, vol. 4, No. 8.

Salmi, J. & D'Addio, A. (2021), "Policies for achieving inclusion in higher education", *Policy Reviews in Higher Education*, vol. 5, No. 1, 2 de enero.

Smith, P. H. (2017), "The triple shift: student-mothers, identity work and engagement with low-status vocationally related higher education", *Research in Post-Compulsory Education*, vol. 22, No. 1, 2 de enero.

Subsecretaría de Educación Superior (2023), "Brechas de Género en la Educación Superior 2022", Chile.

Tronto, J. C. (2013), "Vicious Circles of Privatized Caring: Care, Equality, and Democracy", *Caring Democracy*, New York University Press, págs. 95-113.

UNESCO IESALC (International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean & Times Higher Education (2022a), "THE Report: Gender Equality: How Global Universities are Performing (Part 2)".

_____(2022b), "THE Report: Gender Equality: How Global Universities are Performing (Part 1)".

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2023), "Avances hacia el ODS 4 en educación superior: Desafíos y respuestas políticas en América Latina y el Caribe". En *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*.

_____(2022a), "Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Informe sobre género: profundizar en el debate sobre quienes todavía están rezagados".

_____(2022b), "Beyond Limits. New Ways to Reinvent Higher Education".

_____(2020a), "Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020–América Latina y el Caribe Inclusión y educación: todos y todas sin excepción", París.

_____(2020b), "Global Education Monitoring Report–Gender Report: A new generation: 25 years of efforts for gender equality in education", París.

_____(2013), *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) 2011*. Revisión 2. Instituto de Estadística de la UNESCO, 2013. https://doi.org/10.15220/978-92-9189-129-0-spa.

Universidad de Chile (2017), Política de corresponsabilidad social en el cuidado.

Universidad de la Frontera (2022), Política de Equidad e Igualdad de Género.

Vaca-Trigo, I. & Valenzuela, M. E. (2022), Digitalización de las mujeres en América Latina y el Caribe: acción urgente para una recuperación transformadora y con igualdad. Documentos de Proyectos (LC/TS.2022/79), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Zapata, G. & Espinoza, D. (2022), "Reporte de Resultados ENCE 2021: Experiencia y compromiso estudiantil en instituciones del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas", Santiago de Chile.

La segregación ocupacional y en la educación superior representan una faceta más de la división sexual del trabajo, uno de los nudos estructurales de la desigualdad de género. La escasa participación de las mujeres en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM) es una preocupación creciente en los debates sobre igualdad de género en el marco de la Agenda Regional de Género. Dada la relevancia de la educación superior en CTIM en la actual transición digital, urge analizar la sobrecarga de trabajo de cuidados de las mujeres como barrera para su inserción, permanencia y proyección en el mercado laboral vinculado a esas áreas.

Este documento presenta iniciativas orientadas a superar este nudo en las instituciones, así como un estudio sobre el tiempo y las condiciones para ejercer el cuidado de que disponen las estudiantes de carreras CTIM en universidades y centros de formación técnica estatales, llevado a cabo por el Ministerio de Educación de Chile, con el apoyo de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en el marco de su proyecto de colaboración con el Gobierno de Noruega "Enhancing human capacities throughout the life cycle for equality and productivity".

CEPAL
Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)
Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC)
www.cepal.org
LC/TS.2023/118