

DIFICULTADES Y ESTRATEGIAS EN EL TRABAJO DE ACADÉMICAS E INVESTIGADORAS EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE

UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA
DE GÉNERO

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN
Y DESARROLLO (VID)

INES GÉNERO
INGE 210028



Documento elaborado por el proyecto Innovación en Educación Superior InES Género (INGE 210028) "**Capacidades y competencias para la equidad de género en el sistema de educación superior, investigación, creación e innovación: una propuesta desde la Universidad de Chile**", de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo.

AUTORAS

Gabriela Bawarshi, Josefa Ducci, Camila Fredes, Patricia Retamal, Eduardo Salas del Equipo InES Género Universidad de Chile. Se contó con la colaboración de Melanie Garrido, practicante de sociología UChile.

DISEÑO

Alicia San Martín

AGRADECIMIENTOS

Carmen Andrade, Directora de Igualdad de Género, Universidad de Chile.

Roxana Pey, Directora de InES Género, Universidad de Chile.

Claudio Olea, Director de Desarrollo Académico, Vicerrectoría de Asuntos Académicos.

Anahí Urquiza, Directora de Innovación, Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, Universidad de Chile.

Permitida su reproducción total o parcial, así como su traducción a cualquier idioma, siempre que se cite la fuente y no se utilice con fines lucrativos.

Universidad de Chile, enero 2024



**DIFICULTADES Y
ESTRATEGIAS EN EL
TRABAJO DE ACADÉMICAS
E INVESTIGADORAS EN LA
UNIVERSIDAD DE CHILE**

**UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA
DE GÉNERO**

**VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN
Y DESARROLLO (VID)**

**INES GÉNERO
INGE 210028**

ÍNDICE

1. RESUMEN	5
2. PRESENTACIÓN	6
3. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO	8
- Brechas de género en el ámbito académico nacional	8
- Carrera académica y brechas de género en la Universidad de Chile	13
4. DIFICULTADES QUE ENFRENTAN LAS MUJERES EN LA ACADEMIA	21
- Dificultades transversales de la carrera académica	22
- Dificultades específicas por motivos de género: barreras de las mujeres en la academia	24
5. ESTRATEGIAS DESARROLLADAS POR LAS ACADÉMICAS	38
- Estrategias individuales	39
- Estrategias colectivas	44
6. CONCLUSIONES	53
7. BIBLIOGRAFÍA	57
ANEXO METODOLÓGICO	65

1.

Resumen

A partir de las desigualdades y brechas de género que se observan en los espacios académicos en Chile, el presente estudio buscó indagar, desde una perspectiva cualitativa, las dificultades que enfrentan las mujeres en el desarrollo de la carrera académica, así como las estrategias que desarrollan para sortearlas, en el contexto específico de la Universidad de Chile. A partir de la realización de 44 entrevistas y 6 grupos focales se dio cuenta de dificultades transversales del trabajo académico y cuatro ejes que afectan específicamente a mujeres: (1) la ausencia de medidas de corresponsabilidad social en los cuidados en el trabajo académico, (2) una distribución desigual de las funciones académicas y el peso del “trabajo académico doméstico” (Heijstra, 2017), (3) la desvalorización de las trayectorias académicas de mujeres y (4) las situaciones de acoso sexual. Frente a esto, las académicas desarrollan estrategias tanto individuales como colectivas, que si bien les permiten avanzar en sus carreras, siguen presente las dificultades en base a desigualdades de género estructurales que se mantienen en la academia.

2.

Presentación

Pese al actual avance en el desarrollo de las mujeres dentro de la academia, que se observan en el aumento en su participación en las distintas esferas de la educación superior, aún persisten brechas y barreras en términos de sus posibilidades de desarrollo y reconocimiento, que impactan directamente en el ingreso, permanencia y movilidad de las carreras científicas de mujeres, grupos de investigación y roles de liderazgo (Albornoz et al., 2018).

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo conocer las dificultades que actualmente enfrentan las académicas de la Universidad de Chile en el desarrollo de sus carreras y las distintas maneras en que se sobreponen a ellas. Para ello nos planteamos la siguiente pregunta como guía de la investigación: **¿cuáles son las dificultades y estrategias en el trabajo académico de mujeres de la Universidad de Chile?** Esta pregunta fue abordada desde una perspectiva de género con el propósito de arrojar luces sobre las complejidades y desafíos que las mujeres enfrentan en la consolidación de sus carreras académicas en la Universidad y en el desarrollo de investigación.

Para ello, se optó por un enfoque metodológico cualitativo¹ que permitiese profundizar en la experiencia de las académicas, así como en los sentidos explícitos y latentes de sus vivencias y prácticas, con el fin de conocer las barreras que subyacen a las brechas de género en participación y representación en la academia. En este marco, se llevaron a cabo 44 entrevistas y 6 grupos focales con académicas de distintas unidades académicas de la universidad, pertenecientes a distintas jerarquías y categorías. La información producida fue transcrita y analizada por medio de la técnica de análisis de contenido utilizando de apoyo el software MaxQDA.

Al abordar las dificultades y estrategias desde una perspectiva de género, nuestra intención es proporcionar conocimientos que no solo contribuyan a

1- Para mayor detalle al respecto, revisar el anexo metodológico.

entender el impacto de las estructuras de género en el contexto de la educación superior, sino también aportar evidencia para el diseño e implementación de políticas y prácticas no discriminatorias en el ámbito académico específicamente en nuestra universidad.

El documento se organiza en cuatro capítulos. En primer lugar, se plantean los antecedentes del estudio, haciendo una revisión de las brechas de género en el ámbito académico a nivel nacional y en particular dentro de la Universidad de Chile, revisando cifras tanto del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Investigación e Innovación y ANID, como datos internos de la Universidad. El segundo capítulo presenta las dificultades que enfrentan las mujeres de la Universidad en el desarrollo de su trabajo académico, distinguiendo entre dificultades transversales -como la competitividad y la sobrecarga- y dificultades específicas por motivos de género, como los problemas para conciliar los cuidados con el trabajo académico, el trabajo académico doméstico (Heijstra, 2017), la desvalorización de las académicas y las situaciones de acoso sexual. En el tercer capítulo se presentan las estrategias que las académicas desarrollan para sortear las dificultades, que pueden ser de tipo individual -con estrategias prácticas y psicológicas-emocionales- y de tipo colectivas -trabajo colaborativo en el quehacer académico, soporte afectivo y redes de apoyo en los cuidados-. Por último, el cuarto capítulo presenta las conclusiones del estudio, posibles ámbitos en los que aún es necesario investigar y recomendaciones para reducir las desigualdades de género en el ámbito académico.

3.

Antecedentes del estudio

Brechas de género en el ámbito académico nacional

El acceso a la Educación Superior en Chile ha visto una evolución en las últimas décadas con un aumento progresivo de la matrícula femenina. De acuerdo con la Tercera Radiografía de Género del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación (Ministerio CTCI de Chile, 2023), al año 2022 la matrícula de mujeres en pregrado es incluso superior a la matrícula de varones, con un 54% y 46%, respectivamente. Sin embargo, a pesar de que estas cifras pueden ser alentadoras, las brechas de género se mantienen tanto en el acceso y permanencia en grados académicos superiores como en la segregación disciplinar.

Sobre lo primero, a medida que se aumenta el grado académico la presencia de mujeres disminuye, llegando a representar solo el 43% de la matrícula en doctorado (Ministerio CTCI de Chile, 2023). Esto se conoce como segregación vertical, que hace referencia al estancamiento de mujeres en niveles jerárquicos medios e inferiores, no pudiendo llegar a estadios superiores de su desarrollo académico-profesional. En cuanto a lo disciplinar, tiene lugar una segregación horizontal donde persiste la distinción entre áreas feminizadas –como artes, humanidades, ciencias sociales y salud– y áreas masculinizadas, como es el caso de las disciplinas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) donde el 79% del total de la matrícula en pregrado está compuesta por hombres (Ministerio CTCI de Chile, 2023).

Ahora bien, en cuanto a la composición del cuerpo académico de las universidades, a pesar de que también se ha observado un aumento en la participación de mujeres, las brechas de género están lejos de desaparecer. Por un lado, las cifras continúan siendo bajas: a nivel nacional destaca que al año 2019 solo el 36% del total de profesionales con doctorado que trabajan en universidades son mujeres. Al centrarse en aquellas personas que se dedican a la investigación en este mismo contexto, la participación de mujeres

disminuye, llegando a un 34% (Ministerio CTCI de Chile, 2023). Por otro lado, la segregación horizontal y vertical persiste en cuanto al cuerpo académico: la tradicional distinción entre áreas masculinizadas y feminizadas se mantiene junto con la baja presencia femenina tanto en jerarquías superiores como en puestos de toma de decisiones.

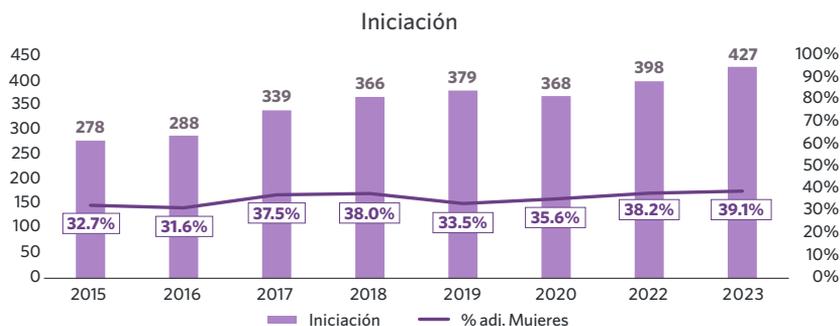
Al respecto, distintas autoras han descrito el paso habitual de las mujeres en la carrera académica mediante una serie de analogías que permiten comprender su dinámica estructural –más allá de la contingencia individual–. Por un lado, el concepto de cañería rota (en inglés *leaky pipeline*) que se utiliza para describir la fuga constante de mujeres en los niveles superiores de desarrollo académico (Berríos, 2007 en Baeza y Lamadrid, 2019; Min. de CTCI, 2023). Esto se complementa con la existencia de dos elementos: el techo de cristal y el piso pegajoso (Silva y Valenzuela, 2019; Fardella et al., 2021; Segovia-Saiz et al., 2020). Estos consisten en las barreras invisibles –usualmente asociadas a los discursos y roles masculinos y femeninos– que no le permiten a las mujeres llegar a los escalones más altos del desarrollo académico, mientras que el piso pegajoso se refiere al estancamiento de las mujeres en los niveles bajos y medios de la jerarquía académica dadas las tareas y funciones que se les asignan.

Otro ámbito donde se observan brechas de género en el trabajo académico es en la investigación y productividad científica. Entre el año 2008 a 2022, sólo un 35% de las personas con publicaciones en revistas indexadas –WoS, Scopus y SciELO– en el país corresponden a mujeres. Al focalizar el análisis en las 50 personas con mayor cantidad de artículos publicados, se reconoce que entre el año 2008 y 2023 existen brechas significativas entre las distintas áreas del conocimiento: en las áreas de Ciencias Naturales existen sólo 3 autoras, similar a lo que sucede en Ingeniería y Tecnología donde hay 5 autoras (Ministerio CTCI de Chile, 2023).

Respecto a la adjudicación de proyectos de investigación (ver Gráfico 1), según datos proporcionados por la Agencia Nacional de Investigación (ANID), entre el año 2015 y 2023, si bien ha existido un aumento en la adjudicación de proyectos FONDECYT de mujeres, su participación continúa siendo baja respecto al total de proyectos adjudicados e incluso disminuye en la medida que se avanza en proyectos para carreras consolidadas: entre 2015 y 2023 el promedio de proyectos FONDECYT de iniciación adjudicados a mujeres fue de un 35,8%, mientras que en el caso de los proyectos FONDECYT regulares fue 25,5%. Así, al año 2023 se observa algo similar: el 39,1% del total

de proyectos FONDECYT de iniciación adjudicados fueron a mujeres, mientras que en el caso de los proyectos FONDECYT regulares esta proporción disminuye a un 28,6%.

Gráfico N°1: Total de proyectos Fondecyt de iniciación y regular adjudicados y porcentaje de proyecto adjudicados por mujeres, 2015-2023.



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por repositorio ANID (<https://github.com/ANID-GITHUB>).

Nota 1: El cálculo del promedio de los fondos de Iniciación y Regular fue calculado de acuerdo la proporción de adjudicación de mujeres considerando cada uno de los años 2015-2023.

Considerando lo anterior, el aumento en la participación femenina en la academia no ha significado necesariamente que las trayectorias educativas y laborales de hombres y mujeres sean similares (Hidalgo, 2008) y, por el contrario, la segregación que opera en el mercado laboral expresa diferencias significativas en cómo se desarrollan las actividades, ocupaciones y condiciones laborales a partir del género (Instituto Nacional de Estadística, 2018).

Para profundizar sobre las brechas de género en el ámbito académico en la Universidad de Chile, el presente estudio parte de un fenómeno social más amplio, transversal e histórico: la división sexual del trabajo². Este concepto consiste en la asignación de roles y responsabilidades en función del sexo, distinguiendo un área productiva, remunerada, pública y socialmente reconocida reservada para los hombres, y otra reproductiva, no remunerada, privada y escasamente reconocida, relegada a las mujeres (Morton, 1970; Amorós, 2001; Federici, 2018).

En particular, la academia consiste en un sistema de poder basado en el prestigio derivado de la productividad científica (Sisto, 2020), la cual delega a los académicos y académicas la construcción y autorregulación de sus trayectorias, instaurando una dinámica de competencia individual, cuestión que no es neutra en cuanto al género (Baeza y Lamadrid, 2019; Ríos et al., 2017; Mandiola et al., 2019; Reverter, 2021; Araneda-Guirrیمان y Sepúlveda-Páez, 2021).

Joan Acker (1990) plantea la existencia de organizaciones generizadas en las cuales las relaciones de género afectan desde lo estructural e institucional hasta las relaciones cotidianas de sus miembros. La cultura organizacional de la academia tiene un fuerte carácter androcéntrico que, velado tras discursos aparentemente neutros, objetivos y pluralistas, establece diversas “estructuras formales, representaciones simbólicas y prácticas no formales,

2- La división sexual del trabajo se sostiene en discursos de género que atribuyen a hombres características como la razón, la acción y la agresividad, mientras que las mujeres son asociadas a la maternidad, la dedicación y la entrega (Nash, 2006). De este modo, se justifica que estas últimas sean las encargadas de labores domésticas y de cuidado, entendidas como la gestión y la generación de recursos para el mantenimiento cotidiano de la vida, proveyendo el bienestar físico y emocional para satisfacer las necesidades de las personas (Arriagada, 2021). Así, a pesar de ser un trabajo fundamental para la reproducción de las condiciones de vida, es invisibilizado y poco valorado (Rodríguez, 2015).

que se despliegan a diario en las instituciones universitarias” (Fardella et al., 2019, pág. 4) que refuerzan las atribuciones de inferioridad y superioridad asociadas a mujeres y hombres, respectivamente. Esto se expresa de distintas maneras:

1. **Una distribución desigual de las funciones académicas.** De acuerdo con Mandiola et al. (2019), la distribución de estas funciones se realiza de forma desigual. La investigación es lo más apetecido, en tanto se erige como el principal criterio de evaluación del desempeño y de asignación de incentivos, y precisamente se encuentra masculinizada; la docencia representa una práctica subalterna y por lo tanto feminizada; por último la extensión, es descrita por las autoras como una actividad polimorfa y escasamente reconocida.
2. **La feminización del “trabajo académico doméstico” (Heijstra, 2017).** Como señalan Martínez y Bivort (2014), las mujeres en la academia son relegadas a una dimensión privada dentro del espacio público. En esta línea, Heijstra (2016; 2017) ha desarrollado el concepto de trabajo académico doméstico (academic housework) para referirse a:

“Todas las actividades académicas importantes, pero en gran medida invisibles e infravaloradas, que guardan semejanzas con el “segundo turno”, cuyo alcance y componentes dependen del género de los empleados, el rango académico, la cultura laboral del campo temático, así como el nivel de intervención de los académicos/as de mayor antigüedad.” (Heijstra et al., 2017, pág. 211)

De este modo, el trabajo académico doméstico “asigna a las académicas a adoptar responsabilidades asociadas a los roles de género predeterminados por la sociedad dentro del espacio de trabajo” (Enciso et al., 2021, pág. 6), que se relacionan con prácticas de cuidados y maternización (Sanhueza et al., 2020). Así, las tareas asignadas a hombres y mujeres en la academia no solo difieren y se ajustan fácilmente al modelo de división sexual del trabajo, sino que también se les atribuye un valor diferente (Fardella et al 2019).

3- Cita original en inglés, traducción propia.

3. **La ausencia de mecanismos para la conciliación entre cuidados y trabajo doméstico con el trabajo académico.** La inserción de las mujeres en la academia se encuentra marcada por la doble presencia que deben cumplir tanto en el ámbito productivo como en el reproductivo (Uribe-Echeverría, 2008). Como señala Liang y Lin (2021), la academia está pensada para individuos sin más responsabilidades que el trabajo académico, cuestión difícil de cumplir para quienes tienen a su cargo el cuidado de personas y trabajo doméstico. Así, las mujeres que no hayan logrado arreglos de cuidado al interior de sus hogares con otros integrantes de la familia o no cuenten con los medios para costear el cuidado externo pueden verse complicadas para ascender en sus carreras académicas (Berríos, 2007; Canales et al., 2021).

Carrera académica y brechas de género en la Universidad de Chile

La carrera académica dentro de la Universidad de Chile se encuentra normada en el Reglamento General de Carrera Académica (2019), que establece dos categorías: la Categoría Académica Docente y la Categoría Académica Ordinaria⁴. La primera, tiene como principal foco el desarrollo de la docencia superior, además de los otros quehaceres académicos. A su vez, en la carrera Ordinaria se deberá realizar investigación o creación, además de docencia superior así como extensión (Universidad de Chile, 2019, s/p).

Por su parte, la Evaluación Académica es la instancia de presentación y eva-

4- Por normativa, la carrera ordinaria no podrá tener menos integrantes que el doble de la carrera docente. Ambas categorías norman la trayectoria académica por medio de perfiles determinados que permiten el progreso en cuatro jerarquías consecutivas y ascendentes: Instructor/a, Profesor/a Asistente, Profesor/a Asociada/o y Profesor/a Titular. Si bien no hay un plazo que limite el tiempo de permanencia en las dos jerarquías superiores, la Jerarquía Instructora tiene un tiempo máximo de seis años para pasar a la Jerarquía Asistente, la que a su vez tiene un plazo de 10 años para pasar a la Jerarquía Asociada. El exceso en los plazos establecidos de permanencia para cada jerarquía será considerado un antecedente negativo para el proceso de Calificación Académica, siendo este último un determinante para la continuidad en la institución. En el caso particular de la maternidad, se considera la posibilidad de suspensión de los plazos de jerarquización durante el período de pre y postnatal.

luación de la trayectoria académica de cada integrante del cuerpo académico que se presente para ascender a la jerarquía siguiente. La Comisión Local de Evaluación es la encargada de revisar las postulaciones en cada una de las facultades. También, hay una instancia mayor correspondiente a la Comisión Superior de Evaluación, la que ratifica la promoción a las Jerarquías Asociadas y Titular indicada por la Comisión Local, a la vez que es la instancia de apelación de los resultados de las comisiones locales así como para reponer antecedentes faltantes.

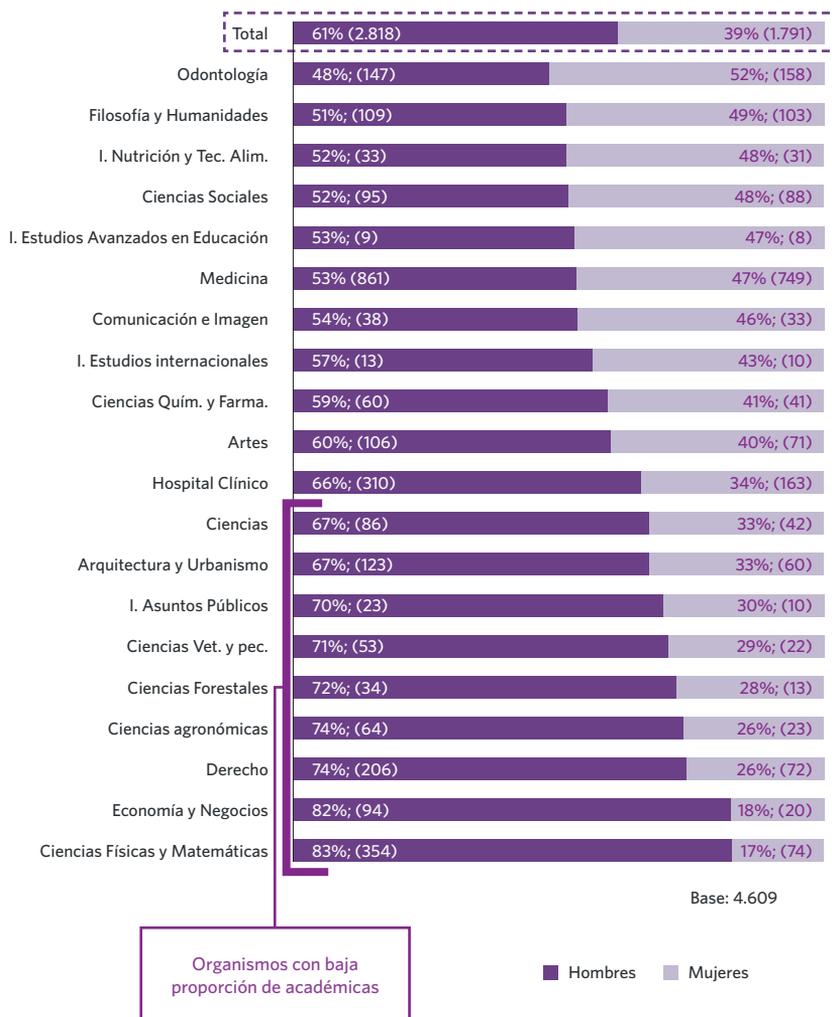
Cifras de la carrera académica en la Universidad de Chile

La composición del estamento académico jerarquizado de la Universidad de Chile durante el año 2022, evidencia que el cuerpo académico jerarquizado, con nombramiento de planta o contrata, alcanzó las 4.609 personas. De este grupo, 39%, correspondiente a 1.791 personas, son mujeres, mientras que el 61%, 2.818 personas, son hombres.

En cuanto a la distribución por Unidad Académica, se observa una menor participación de académicas en gran parte de Unidades Académicas, a excepción de la Facultad de Odontología. Las facultades e institutos donde se observa mayor paridad en la conformación de este estamento son el Instituto de Nutrición y Tecnología de los Alimentos y las facultades de Filosofía y Humanidades, Ciencias Sociales y Comunicación e Imagen (Gráfico N°2).



Gráfico N°2: Proporción de académicos(as) según organismo y sexo, 2022.



Fuente: Elaboración propia en base a los datos proporcionados por la Dirección de Desarrollo Académico (DDA-VAA).

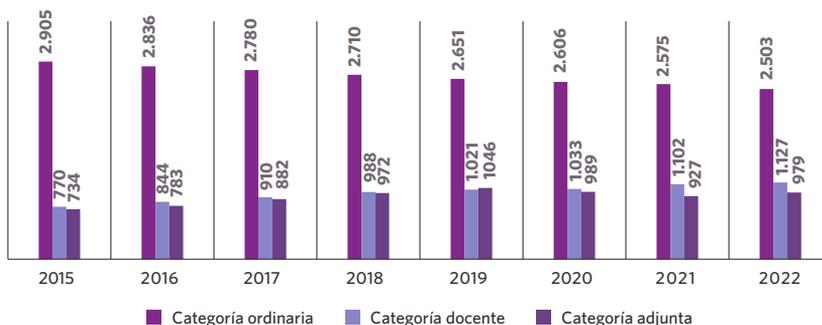
Nota 1: Los datos corresponden únicamente al año 2022, no son acumulativos.

Nota 2: Los organismos destacados son aquellos donde la cantidad de académicos hombres duplica el número de académicas.

Entre las Facultades e Institutos con menor presencia de académicas mujeres destaca (de mayor a menor): Ciencias Físicas y Matemáticas, Economía y Negocios, Derecho, Ciencias Agronómicas, Ciencias Forestales, Ciencias Veterinarias y Pecuarias, Instituto de Asuntos públicos, Arquitectura y Urbanismo, Ciencias. En definitiva, todos los organismos mencionados tienen una participación de mujeres significativamente inferior a la proporción que representan las académicas en la Universidad (39%).

Respecto al resto de unidades académicas (INTA, los Institutos de Estudios Avanzados en Educación y Estudios Internacionales, y las Facultades de Filosofía y Humanidades, Ciencias Sociales, Comunicación e Imagen, Medicina, Ciencias Químicas y Farmacia), si bien cuentan con una proporción de académicas mayor al porcentaje general de la Universidad, en todos los organismos mencionados existe una predominancia masculina, es decir, las mujeres no superan el 50% del cuerpo académico. De este modo, únicamente la Facultad de Odontología cuenta con más académicas que académicos, alcanzando el 52% del total.

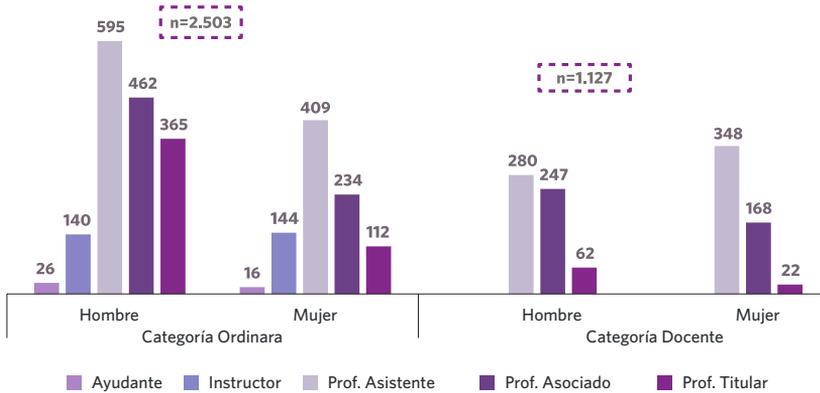
Gráfico N°3: Evolución histórica 2015 - 2022 del personal académico, según categoría de la carrera académica.



Fuente: Elaboración propia en base a los datos proporcionados por la Dirección de Desarrollo Académico (DDA-VAA).

Además, la mayor cantidad de académicos/as de la Universidad se concentra en la categoría académica ordinaria (CO) (ver Gráfico N° 3). Ahora bien, destaca que desde el año 2015 al 2022 se aprecia una disminución sostenida en el número de personas vinculadas a la CO, lo que ocurre en paralelo a un aumento sostenido del cuerpo académico en la carrera docente (CD).

Gráfico N°4: Número de académicos/as por sexo y jerarquía según tipo de carrera académica, 2022.



Fuente: Elaboración propia en base a los datos proporcionados por la Dirección de Desarrollo Académico (DDA-VAA).

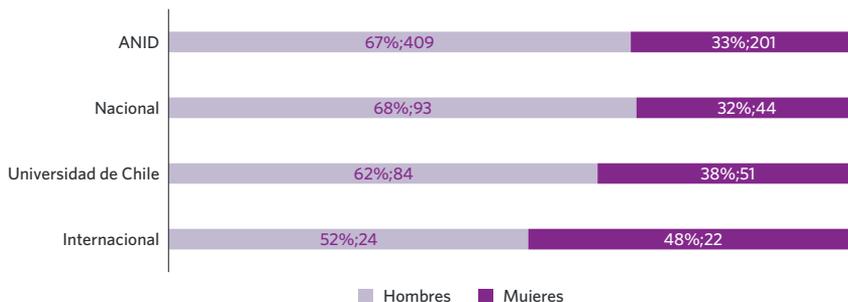
Nota 1: el gráfico excluye a académicos/as en Carrera Adjunta.

Nota 2: La categoría docente excluye las jerarquías de Instructor y ayudante.

El gráfico N°4 muestra que en la mayoría de las jerarquías académicas hay un mayor número de hombres a excepción de la jerarquía de Instructor en la CO y Prof. Asistente de la CD. Destaca que en las jerarquías más altas de la carrera académica, especialmente en la jerarquía titular de la CO, la participación de hombres (365 personas) es notoriamente superior a la de mujeres (112 personas).



Gráfico N°5: Distribución por sexo en la adjudicación de proyectos de investigación, según fuente de financiamiento, 2018 - 2022.



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la Unidad de Datos e Indicadores (VID)

Por último, el gráfico N°5 muestra la distribución en la adjudicación de proyectos según sexo y tipo de financiamiento considerando la serie de tiempo 2018 al 2022, donde nuevamente se pueden observar brechas de género, esta vez asociadas a una representación menor de mujeres en los proyectos con financiamiento ANID y nacionales. En el caso de los fondos administrados por la Universidad de Chile, si bien es posible observar una subrepresentación de mujeres, ésta es menor en comparación con los dos tipos de fuentes de financiamiento mencionadas anteriormente.

Medidas adoptadas en la Universidad de Chile para afrontar las brechas de género

En función de lo anterior, la Universidad de Chile ha tomado una serie de medidas que han derivado en la creación de una institucionalidad específica para promover el cumplimiento del principio de igualdad y no discriminación por razones de género.

En razón de lo mencionado, la Universidad ha definido en el tercer objetivo de su actual Plan de Desarrollo Institucional (2018) construir una Universidad “inclusiva, pluralista, no discriminatoria por razones económicas, de género, de orientación sexual, étnicas o por condiciones de discapacidad, en el marco del respeto y bienestar de toda la comunidad universitaria” (p.44).

En línea con este propósito, el Modelo Educativo de 2021, en tanto marco de referencia institucional, incorpora entre sus principios orientadores la equidad e inclusión, así como también la igualdad de género y la no discriminación.

Respecto a las acciones específicas destinadas a cumplir con las definiciones mencionadas anteriormente, en 2017 se aprobó la Política Universitaria para la Prevención del Acoso Sexual, la cual establece la implementación de mecanismos formales para la denuncia e investigaciones de situaciones de acoso sexual. Como parte de las medidas institucionales adoptadas, también se formuló la Política de Corresponsabilidad Social en el Cuidado (2017), la cual busca proveer y garantizar la no discriminación y la conciliación de responsabilidades familiares y universitarias en todos los estamentos.

Durante el año 2019 se inició el proceso de certificación en estándares de igualdad de género por medio del Sello Genera Igualdad, el cual identifica 8 dimensiones y ámbitos de acción para avanzar en la erradicación de brechas, discriminaciones y desigualdades de género en la Universidad de Chile. Este esfuerzo ha sido liderado por la Dirección de Igualdad de Género (DIGEN), en colaboración con académicas, funcionarias y estudiantes de las distintas facultades e institutos.

En relación a las brechas de género en el estamento académico, en el año 2020 se llevaron a cabo modificaciones en el Reglamento General de la Carrera Académica. Esta actualización consistió en la ampliación de la permanencia máxima en las jerarquías de instructor y asistente, acorde al uso de los permisos de pre y post natal. En sintonía con lo mencionado, en el año 2021 se aprueba el Decreto 681 del Reglamento de Concursos, permitiendo la contratación del género sub-representado en tanto este represente menos del 40% del total del cuerpo en una unidad académica. Las rúbricas de evaluación académica de 2022, fueron otro paso significativo que permitió incluir la perspectiva de género valorando los distintos quehaceres del estamento académico.

En complemento a los esfuerzos institucionales descritos, durante el año 2021, se elaboró el Instructivo de Buenas Prácticas y Acciones para el Fomento de la Equidad de Género en la Carrera Académica de la Universidad.

Un logro significativo enmarcado en este contexto es la Política de Igualdad de Género (2022). Este instrumento aúna las diversas medidas desarrolladas en la Universidad de Chile en materia de equidad de género, consideran-

do los diferentes ámbitos del quehacer institucional. En relación a lo descrito, en 2022 se crea la Política Universitaria de Buenas Prácticas Laborales, la cual busca promover la igualdad de género por medio de la definición de estándares de igualdad y no discriminación, junto con ello promueve la instalación de acciones de corresponsabilidad.

La política más reciente en materia de género es la Política de Investigación, Creación Artística e Innovación (2022), la particularidad de esta medida es la ampliación de la perspectiva de género a los ámbitos de la investigación, creación artística e innovación. En específico lo que se busca es aumentar la participación y liderazgo de mujeres en los proyectos de investigación, el apoyo a la articulación de redes de investigación, entre otros.

En concordancia con los esfuerzos institucionales por transversalizar la perspectiva de género se sitúa el proyecto InES Género, adjudicado por la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo (VID), durante el año 2021. Su principal objetivo es instalar y fortalecer las capacidades institucionales para los ámbitos específicos de I+D+i+e (investigación, desarrollo, innovación y emprendimiento).

En síntesis, la institucionalidad universitaria ha generado una serie de estrategias y acciones que se materializan en políticas y medidas concretas para promover la disminución de las desigualdades de género y la no discriminación en los diversos quehaceres institucionales, expresando el interés y compromiso por la construcción de una Universidad diversa e inclusiva.

4.

Dificultades que enfrentan las mujeres en la academia

Las dificultades que enfrentan las académicas para el desarrollo de su carrera se pueden agrupar en dos dimensiones: por un lado, las dificultades transversales de la carrera académica que afectan a la totalidad del cuerpo académico, y por otro lado las dificultades que afectan especialmente a mujeres, dadas las desigualdades de género presentes dentro y fuera de la universidad (ver esquema 1). Se trata de dimensiones que están imbricadas entre sí, y por lo mismo, en la experiencia de las académicas se presentan como un solo entramado. Sin perjuicio de aquello, para efectos analíticos realizamos esta distinción.



Esquema 1: Dificultades que enfrentan las académicas en el trabajo académico. Elaboración propia en base a las entrevistas realizadas.

Dificultades transversales de la carrera académica

Sobrecarga, competencia e individualismo

Al momento de describir el trabajo académico las entrevistadas coinciden en la alta exigencia que experimentan y una casi inevitable sobrecarga que deben asumir para lograr cumplir las funciones académicas que les son encomendadas:

“Los días que estoy acá hago tres jornadas laborales completas, hasta las 23 hrs. para lograr todo: la coordinación, docencia, investigación y todas las cosas extras en que estoy participando. Como que hay mucha demanda de cosas, como que yo siento que no termino una cosa y estoy con otra, otra, otra y otra [...] Entonces, no solamente hacís la docencia, no solamente hacís investigación, sino que tienes que además hacer actividades como con la comunidad.” (E31)

Como se mencionó en los antecedentes, la carrera académica se organiza en dos categorías -ordinaria o docente-, las que a su vez se componen de cuatro jerarquías -instructora, asistente, asociada y titular- según cumplimiento de las distintas funciones académicas -dentro de las que destacan docencia, investigación, gestión y extensión- que por reglamento deberían repartirse de forma equitativa (Universidad de Chile, 2019, s/p).

Más allá de lo estipulado por reglamento, las académicas comentan que el tiempo de dedicación necesario para cada función excede lo que se plantea en el papel, haciendo inviable su cumplimiento en una jornada de trabajo regular de 44 horas y obligando a las académicas a dedicarle más tiempo al trabajo académico. Esto último, pocas veces -o nunca- es reconocido oficialmente por la universidad dado que los instrumentos que podrían dar cuenta de aquello -como los formularios para la calificación académica- no presentan secciones que permitan plasmar la cantidad de dedicación real de horas:

“¿Cuánto tiempo destinamos a docencia? ¿Cuánto tiempo podemos destinar a estas exigencias que nos hace la misma carrera? Esa es una locura, hacer docencia, extensión, creación artística, más encima, investigar y publicar.” (E30)

“La Universidad no es capaz de mirar eso [...] cada vez que uno hace su calificación académica, uno pone el 100%, lo hemos conversado muchísimo, sobre todo con mujeres dentro de la Universidad, es bien mentiroso porque ponemos ese 100%, pero hacemos el doble. En general hemos calculado que durante todos estos años que he estado en la Universidad, jamás he cumplido 100%, siempre es el 200 o el 250%, de las horas estipuladas para cada actividad. Las horas estipuladas para cada actividad de la Universidad de Chile la sobrepasamos, pero con creces. O sea, hemos trabajado una doble vida para la Universidad”. (E45)

Ahora bien, no todas las funciones tienen el mismo peso ni valor. El desarrollo de investigación, y en particular la adjudicación de fondos y la producción de publicaciones académicas ocupa un lugar central en la academia. Tal como la literatura comenta, el espacio académico está organizado de una manera tal que la producción científica a un ritmo acelerado es lo más valorado (Sisto, 2020) y permite la asignación de incentivos (Mandiola et al., 2019).

Dicha realidad genera una academia altamente competitiva. Esto, en algunos casos, ha mermado las posibilidades de colaboración con colegas dada la poca valoración que ésta tiene para efectos de ascender de jerarquía y su desarrollo académico:

“Al menos en [mi departamento] está esta visión de que cada profesor lidera como su grupo. Y de pronto no es tan fácil hacer colaboraciones o conexiones entre nosotros mismos, no tanto porque no se pueda, [sino] porque también después para avanzar en jerarquía te evalúan esta independencia [...] Entonces, claro, mi trabajo es mucho más individual.” (E20)

A lo anterior se le suma la dificultad en la adjudicación de fondos de investigación, y el menor porcentaje de adjudicación por parte de mujeres en Fondecyt de iniciación y regular, donde se percibe una mayor competencia.

“Yo estoy justo en el momento de transición en que empezaron a llegar mucha gente con doctorado acá a Chile y ya no era llegar, postular y ganárselo [el Fondecyt], sino que era mucho más competitivo y, de hecho, ahora hasta para los académicos que no están recién ingresando a la academia,

ya es difícil también obtener un Fondecyt. Entonces son pocos los que están ganando esos proyectos porque ha aumentado mucho la competitividad del ecosistema, pero no ha aumentado los recursos.” (E33)

Dificultades específicas por motivos de género: barreras de las mujeres en la academia

Ciertamente, las dificultades hasta acá mencionadas afectan a la totalidad del cuerpo académico, el que debe sortear la sobrecarga académica y el ambiente competitivo e individualista⁵. Sin embargo, hombres y mujeres no se ven afectados de igual manera, teniendo estas últimas que sortear una serie de dificultades específicas por motivos de género que las sitúan en una posición desventajosa en relación a sus colegas varones. A continuación, se revisan las cuatro principales dificultades que enfrentan las académicas en su trabajo académico.

“¿Puedes o no puedes?” Dificultades para conciliar los cuidados con el trabajo académico

El trabajo de cuidado, en un sentido amplio, consiste en todas las actividades de cuidado directo de personas dependientes (niñeces, personas en situación de discapacidad, personas en situación de enfermedad y personas mayores), las actividades de cuidado indirecto (por ejemplo, trabajo doméstico) así como la planificación, gestión y carga mental asociada a la coordinación y desarrollo de dichos cuidados (Rodríguez, 2015). En el contexto de trabajo académico, la gran mayoría de las entrevistadas están

5 También existe una serie de dificultades que afectan tanto a académicos como académicas, relacionadas con las realidades locales de los departamentos, facultades o institutos de pertenencia. En esta dimensión se encuentra: (1) la falta de recursos e infraestructura adecuada para desarrollar su trabajo académico (sobre todo en áreas que requieren del montaje de laboratorios para sus investigaciones); (2) la rigidización de culturas locales ancladas en la tradición de la unidad académica respectiva donde los avances normativos de la universidad no han logrado permear; y (3) unidades académicas que, por su estructura, dificultan el cumplimiento de alguna de las funciones académicas.

a cargo de cuidados, referidos principalmente al cuidado de hijos/as, pero también del cuidado de adultos mayores, amistades, familiares –sobrinos/as, por ejemplo–, entre otras personas que requieran asistencia.

Se trata de una labor que requiere un tiempo considerable de dedicación y que suele chocar con los horarios laborales, por ejemplo en la entrada y salida de hijos/as a la sala cuna o colegio, período de vacaciones, etc. Como señalan las académicas, los cuidados no solo implican dedicación in situ, sino también implican atención, precaución y planificación permanente, como estar preparadas en caso de algún imprevisto, saber los medicamentos que los hijos/as deben tomar, tener en cuenta los alimentos que faltan en la casa, entre otros, cuestiones que una de las entrevistadas resume como la “carga mental” de las madres. En este sentido, los trabajos de cuidado pueden entenderse como una labor permanente.

La maternidad y el cuidado de hijos/as pequeños, una labor que por lo general tiene lugar en el período de estudios de postgrado –principalmente doctorado– y de inserción en el trabajo académico, constituye uno de los hitos que más marcan las trayectorias de las académicas, el cual es significado como un proceso ambivalente: de crecimiento pero a la vez complejo. La complejidad viene dada por las dificultades para conciliar ambas tareas, lo que constituye un problema significativo dada la exigencia que requieren ambos ámbitos y la ausencia de mecanismos de conciliación que faciliten este proceso por parte de la institución. Como menciona Berríos (2007), tanto la carrera académica como el trabajo doméstico y de cuidado nunca terminan:

“Fue súper sobreexigido, por eso en algún momento pensé en quizás esto es mucho para mí. ¿Quiero realmente esto? ¿Qué calidad de vida estoy teniendo con todo esto? Me encanta ser mamá, me encantaba mi guagua, en realidad yo hubiera preferido trabajar menos. En ese tiempo estaba dando el pecho y dejé de dar pecho porque volví a trabajar y los tiempos no cuadraban. [...] Son hitos vitales que se van contradiciendo con una vida que está, que es un trabajo muy competitivo. Y estar produciendo a un ritmo TAC, TAC, TAC, que te haga ganar el siguiente proyecto. Sobre todo al inicio yo creo que yo me sentía en ese tiempo como puesta a prueba, como ¿puedes o no puedes? a ver, ¿puedes o no puedes hacer esto?” (E24)

Así, los cuidados no se limitan a un período inicial de la carrera académica, sino que están presentes a lo largo de toda la trayectoria acorde a las transformaciones en el ciclo vital: crianza, enfermedad, envejecimiento. Resulta común entre las académicas que han sorteado el proceso de inserción y se encuentran en una etapa media o avanzada de su carrera señalar que la crianza no se limita solo a los primeros años, sino que se extiende hasta estadios de mayor autonomía:

“Yo hasta el día de hoy, mi hija tiene ya siete años pero, pucha, es chica todavía, digamos. O sea, no es alguien que uno le pueda pasar la llave y que se caliente la comida sola cuando llegue a la casa. Entonces, una académica de acá decía que nosotros tenemos una fragilidad en términos de cuidado hasta que el hijo, la hija, se pueda ir sentado adelante y pueda tener llave de la casa. Antes de eso son 100% dependientes de uno.” (E15)

Relacionado con lo anterior, también existen situaciones en las que se requieren cuidados más intensivos para hijos/as que, aun teniendo más años, sufren enfermedades físicas, cognitivas o de salud mental complejas que requieren atención temporal o permanente. En estos casos, las académicas suelen ser las encargadas de estar atentas ante cualquier situación emergente, y destinan más tiempo para acompañar y cuidar, cuestión que si bien se puede conversar a nivel de departamento para obtener ciertas consideraciones, termina afectando su productividad y calificación académica.

La falta de corresponsabilidad en los cuidados suma dificultad en esta dimensión. Resulta común que las parejas o maridos no se hagan cargo en igual medida que las mujeres de los cuidados, tanto de cuidados de terceras personas dependientes como de las labores domésticas. Incluso, en casos en los que se reconoce mayor corresponsabilidad y presencia masculina, se percibe cierta recriminación hacia las mujeres que no cumplen con su rol de madres y cuidadoras.

“Mi marido igual, puede cerrar la puerta y se desvincula de lo que está pasando en el resto de la casa. Las mujeres no podemos hacer eso.” (E12)

De este modo, los trabajos de cuidado, que social e históricamente han estado asociados a las mujeres –de lo cual las académicas no son la excepción– y

en especial la responsabilidad de cuidado de personas terminan por “pasar la cuenta” (E32) en el trabajo académico, al no considerar estas realidades –y sus consecuencias– en la calificación académica.

“Lo que a mí en la academia me deja un sabor muy ingrato es que se te exijan cosas que van más allá de la capacidad de una persona que tiene al cuidado de otras personas. Es como que la academia está hecha para gente soltera sin hijos.” (E01)

Varones brillantes y mujeres metódicas: generización, distribución desigual de funciones y “trabajo académico doméstico”

Junto con las dificultades para conciliar los cuidados con el trabajo académico, las académicas deben enfrentar la distribución desigual de las labores académicas. Mandiola, Ríos y Varas (2019) plantean que existe una generización y jerarquización de las organizaciones académicas, donde la investigación se encuentra masculinizada y la docencia feminizada. En el caso de las entrevistadas, además de la docencia, se comenta el trabajo de gestión como una tarea que suelen asumir ellas en mayor medida:

“Yo creo que en general en el mundo de la investigación los que son jefes son hombres y a las mujeres les asignan tareas como de secretaria y de gestión. Y siempre que se refieren a otros investigadores, hombres, es como “no, es que el José [es] brillante, una persona brillante” ¿cachai? Pero a las mujeres nunca se refieren así. Siempre es como: “no, es que ella es muy metódica”, ¿cachai? “Es muy minuciosa”. Entonces, al final eso se refleja mucho en las tareas que te asignan dentro de un proyecto de investigación [...] Lleva el presupuesto y la carta gantt y así todo va a estar bien. ¿Pero quién hace el trabajo duro? Es un hombre.” (E13)

La generización de las funciones académicas no responde a una distribución azarosa ni a la simple preferencia de hombres y mujeres de unas tareas en lugar de otras, sino que se debe a la jerarquización de las tareas, donde la investigación tiene mayor prestigio, relevancia y reconocimiento dentro de la carrera académica –y por lo tanto queda reservada para varones–, mientras que la gestión y docencia ocupan un lugar secundario/inferior, relegado a

mujeres. Asimismo, los cuidados que socialmente son asignados a las mujeres también limitan su capacidad de investigar y publicar:

“Hay harta sobrecarga de docencia y de gestión hacia las mujeres que se reconoce mucho menos que la labor de publicar, de investigación, para la cual los hombres tienen un poquito más de espacio para desarrollar.” (E07)

“Sé que no tengo, por ejemplo, las publicaciones, me faltan publicaciones, pero es que no puedo. Las que tengo las tengo porque las hacemos en equipo porque trabajamos en conjunto, pero eso al final no suma tanto como tener individuales, pero para mí tener publicaciones individuales es súper difícil con tus hijos a cuestas a cuidado.” (E32)

La jerarquización y generización descrita anteriormente queda de manifiesto en la distribución y valoración que existe entre la categoría ordinaria y la docente. En cuanto a la distribución, la carrera docente se encuentra mayormente feminizada, cuestión que se puede explicar por la mayor posibilidad que esta carrera ofrece para conciliar los cuidados con el trabajo académico, al exigir menos investigación⁶ -aunque de todos modos se exige publicaciones de alto impacto-:

“Fue dialogado con mi jefatura de ese entonces, postulé a esta famosa carrera [docente] porque me decía, “mira, tú, por toda tu expertise, podrías estar perfectamente en la carrera ordinaria”, pero tenía un bebé, un hijo también pequeño, era mi segundo hijo. Y teniendo un bebé, ella como mujer me dijo, “yo no te recomiendo la carrera ordinaria porque es demasiada la exigencia cuando estás al cuidado de niños por la carga que implica y la exigencia que implicaba”. (E32)

Lo anterior, que de por sí no necesariamente resulta problemático, sí toma ese tono cuando las académicas entrevistadas dan cuenta del menor prestigio que tiene la categoría docente, al punto que el tránsito de la carrera ordinaria a la docente es considerada como una degradación:

6 Para mayor detalle sobre la distinción reglamentaria entre la categoría docente y ordinaria, revisar el apartado de antecedentes del estudio.

“Como académico de este instituto lo que se espera es que uno sea brillante en investigación, y que la docencia sea como una parte mínima de tu actividad. Y por lo tanto, a pesar que no se diga públicamente, siempre se ve como en menos que tú estás en un instituto de investigación, pero haces mucha docencia o eres de categoría de carrera docente.” (E19)

Volviendo a la gestión dentro de la academia, ésta puede entenderse como la dimensión del trabajo académico abocada a orientar y facilitar los procesos formativos al interior de la universidad. Sin embargo, no todo el trabajo de gestión tiene un estatus bajo. Por el contrario, existen ciertas labores, como los puestos de representación política y toma de decisiones que son valorados y, por lo tanto, masculinizados. Así, las labores feminizadas de gestión son aquellas de “alta intensidad” (E15) que requieren del trato directo con personas, la resolución de conflictos y problemas emergentes de los distintos estamentos:

“Entonces tenemos un cuerpo académico que lleva con distintos grados de dificultad en las tareas de gestión con sus carreras académicas propiamente tal. Y no así en los cargos como de representación. En ese sentido hasta este periodo donde entra a decanatura la profesora X, nosotros, bueno, no habíamos tenido decanas; pero también era poco frecuente la presencia de directoras de departamento electas [...] Entonces, son las direcciones que tienen que ver con representatividad política: el decano, el vicedecano, han tendido siempre a ser hombres.” (E15)

En este contexto, la gestión feminizada implica las labores de cuidado dentro de la institución. Siguiendo a Sanhueza, Fernández y Montero (2020), las mujeres “aportan a la actividad académica a través de la maternización de las prácticas docentes, del manejo de los conflictos entre académicos y contribuyen con su feminidad al clima laboral” (pág. 17.). De este modo, la docencia y la gestión adquieren una “lógica maternal”, que si bien se grafica claramente en el trato directo con estudiantes, no es el único plano en que se da: también se extiende al trato entre colegas y el rol que las académicas desempeñan cuando participan en equipo de trabajo, al serles asignadas funciones de gestión cotidiana como solicitar salas, preocuparse de que todo funcione correctamente para el desarrollo de la reunión y tomar acta. Asimismo, la gestión feminizada se encarga de velar por el funcionamien-

to de los programas formativos, procesos de acreditación, coordinación de magíster, etc.

Todo lo anterior, en su conjunto, puede comprenderse como el trabajo académico doméstico (Heijstra, 2017): así como en el espacio doméstico existen tareas y responsabilidades invisibilizadas que permiten sostener el hogar y el cuidado de personas, en el espacio académico existen una serie de labores y funciones, también invisibilizadas –porque no son lo suficientemente valoradas o derechamente quedan fuera de los instrumentos de jerarquización y calificación académica– que son fundamentales para el desarrollo del trabajo académico.

“No [es] solamente la docencia, sino que, el cuidar de los estudiantes, del bienestar de los estudiantes, cuidar las relaciones con los estudiantes, como esa cosa más de cuidado afectivo, casi. Es algo que es demandante y que toma tiempo, energía y todo, pero que se asume que las mujeres lo hacen y nos ponen de coordinadora académica de los programas [porque] sabemos que si esa labor se la dan a alguno de nuestros colegas hombres, podría quedar la embarrada.” (E07)

La feminización del trabajo académico doméstico, y, en particular, la gestión de “alta intensidad”, se comprende desde una perspectiva relacional del género, en la cual la división del trabajo académico no responde a una lógica identitaria ni se limita solo a dar cuenta de la distribución de mujeres y hombres: más bien, se debe a la manera en que el espacio académico se organiza y las interacciones que ahí se establecen.

En este sentido, el trabajo académico doméstico –que implica un desgaste y una carga extra– se sustenta en los discursos de género predominantes dentro de la academia que definen roles masculinos y femeninos, a partir de los cuales se le asigna mayormente a mujeres este tipo de labores (Fardella et al., 2021). Esta asignación no se encuentra reglamentada ni se produce necesariamente de manera explícita: en varios casos se asume por la falta de habilidades de los varones, que se vuelve una justificación lógica para que no asuman ese tipo de labores y se dediquen de lleno a la investigación y/o a la gestión de toma de decisiones.

“Los profesores [varones] dicen *no, es que yo no sirvo para esas cosas, ¿cachai?* como que *yo estoy para teorizar, no estoy pa´ estar haciendo eso*. En el fondo ese es el subtítulo, y las mujeres, como somos inseguras porque estamos en un contexto machista, yo creo que reproducimos eso con nosotras mismas y a mí me costó mucho darme cuenta que yo podía ser más que sólo un ayudante de otro.” (E28)

En estos escenarios, en los cuales “nadie quiere” hacerse cargo, las académicas se deciden a asumir dado el impulso de colegas pero también por una motivación genuina que es aprovechada por las unidades académicas, dado el reconocimiento de las propias competencias para cumplir tales roles, un sentido de responsabilidad en el cumplimiento de las tareas, donde se espera aportar y también un uso instrumental de tales cargos y tareas, con las que se espera avanzar en sus carreras (Heijstra et al., 2016). La siguiente cita, de una académica de un departamento compuesto casi en su totalidad por varones, lo expone:

“Nadie quería ser porque es un cargo que igual es como medio cacho. Y mis colegas me convencieron de que fuera candidata. Y decidí aceptar porque yo dije bueno, si yo creo que puedo ser un aporte, pues veía que había cosas en el departamento, se tenían que hacer y no se hacían. Así que tomé la dirección del departamento y bueno, eso es un cargo que requiere harta dedicación administrativa, y mucho desgaste, porque no solamente es tiempo, sino que hay muchos conflictos que hay que resolver.” (E03)

“Yo podría decir: “sabes que no, voy a botar todo lo de gestión y dedicarme solo a investigación”. Hay hombres que lo hacen y que dicen no, no, no. Y de verdad lo estoy pensando, pero no puedo: esa [mi sentido de] responsabilidad me lo impide.” (E12)

De esta manera la división sexual del trabajo en la academia se reproduce implícitamente y se cubre de un manto de naturalidad, a través de límites simbólicos, cotidianos e informales que establecen una frontera entre lo masculino y lo femenino dentro de la universidad (Fardella et al., 2021). Así, la academia, en tanto escenario productivo, proyecta el cuidado doméstico bajo la forma de cuidado doméstico académico, produciendo una subdivisión entre un área propiamente productiva –que concentra el reconocimien-

to, prestigio y beneficios- y otra que si bien no pierde su carácter productivo, se dedica en mucha mayor medida a la reproducción y sostenimiento de la universidad (Heijstra, 2017). Como señala Martínez y Bivort (2014), “en el caso del trabajo femenino, sobre todo en relación al trabajo académico, podemos ver que los límites son difusos, convirtiéndose un espacio tradicionalmente público, como el laboral, en privado, cuando se trata de las mujeres” (p. 19).

Entre el ninguneo y la impostora: desvalorización de las académicas

Junto con la generización y jerarquización de las funciones académicas, existe una desvalorización hacia las trayectorias académicas de mujeres en el contexto de la educación superior, lo que se hace evidente en los periodos iniciales y previos a la consolidación de sus carreras, y de manera más marcada en disciplinas masculinizadas. Varias entrevistadas mencionaron haber sido cuestionadas por sus colegas varones sobre sus capacidades para desarrollarse dentro de la academia -en particular en investigación-, su dominio en el área en que se desempeñan y sus trayectorias. La siguiente cita grafica el *ninguneo* recibido por una académica en su proceso de inserción, donde se le cuestiona en tanto mujer joven desempeñándose en un área masculinizada, en función de su belleza:

“En ese entonces. Ya ahora ya tengo la edad que tengo, pero era como: “ah, es bonita y además es inteligente”. No sé si me entiendes, pero en un momento tuve que ser muy pesada, muy así, muy bruja, porque era como que “ah, **es que como es bonita consigue las cosas**”, ¿cachai?” (E14)

Otra forma de desvalorización consiste en la invisibilización de las académicas, tanto en su trabajo como en su relacionamiento cotidiano. Respecto a lo primero, durante el proceso previo a la inserción -dada su posición subalterna- algunas académicas dan cuenta de situaciones en las cuales sus autorías en proyectos de investigación fueron borrados por los/as académicos/as a cargo. Respecto a la invisibilización en el plano cotidiano, se trata de una realidad más usual y transversal a los distintos momentos de la trayectoria académica, donde las académicas no son consideradas en sus opiniones e ideas, mientras que sus colegas, opinando lo mismo, son reconocidos y valorados.

“Yo digo una palabra, digo un comentario a alguien, una idea, una propuesta. Me interrumpe un colega [varón]. Dice lo mismo [pero] en otras palabras, más fuerte. *Sí, muy buena idea*. Y queda anotado como que el Profesor equis dio tal idea.” (E06)

A pesar de la consolidación y la trayectoria destacada que puedan desarrollar académicas, estos cuestionamientos no desaparecen del todo. Un ejemplo de lo anterior, es la situación vivida por algunas académicas que comentan la sorpresa que generó en sus colegas varones el enterarse de la obtención de la titularidad:

“Cuando yo pasé a titular el decano me llamó, siempre lo hacen con el ascenso. Y estaba muy sorprendido de que haya pasado a titular. Porque no era médico, porque era lingüista, y me dio risa porque faltó que me dijera, porque era mujer [risas] No me lo dijo, pero faltaba poco. O sea, y no eres nada de lo que tendría que ser para ser titular.” (E27)

Así, la confianza, el respeto y el reconocimiento por parte de los pares, que para los varones viene prácticamente por defecto, en el caso de las mujeres en la academia es algo que, primero, se debe ganar, y luego, esforzarse por mantener, porque nunca está asegurado de por sí. Asimismo, esta desvalorización hacia las mujeres en la academia viene dada por los discursos de género predominantes – hombres brillantes y mujeres metódicas – y desemboca en la ya comentada asignación de tareas de gestión y docencia, porque se las considera más aptas para ese tipo de labores y porque existe a priori la percepción de que con la investigación *no se la pueden*. En este contexto, por lo tanto, las académicas deben demostrar sus capacidades, que siempre están bajo el escrutinio de sus pares:

“Como que a buenas y primeras te cuestionan. Y después de que, no sé, porque trabajan contigo y tú, muestras resultados y se dan cuenta de que no, *en realidad ella sí se la puede, súper buena*. Ahí se genera esta confianza, pero yo diría que esa confianza, que tal vez para los hombres es súper natural, para las mujeres tenemos que pasar una barrera primero.” (E03)

“Te tienes que validar permanentemente, eso es un poco desgastante. Como que siempre tienes que estar demostrando que quieres, que eres

capaz de hacer las cosas. O que lo que tú haces tiene valor, siempre estás respondiendo a un indicador que está cumpliendo como numéricamente, eso es.” (E31)

La socialización de género que reciben las académicas y, en particular la desvalorización social que se reproduce respecto de lo *femenino*, tiene implicancias subjetivas para las académicas, como la falta de confianza en sí mismas y el denominado Síndrome de la Impostora (Vaughn et al., 2019, en Blanco, 2022). Las entrevistadas tienen la sensación de que su trabajo no es lo suficientemente bueno, llegando a sentir insatisfacción e inseguridad constante sobre su desempeño y resultados, cuestión que no necesariamente desaparece con el correr de los años y avances en la carrera académica. Así lo refleja la siguiente cita de una académica titular, donde se refiere a su función docente:

“O sea, te digo, todavía hoy día yo hago clases y yo siempre termino las clases sintiendo que lo hice pésimo, y siempre al principio cuando yo hacía clase lo pasaba mal. Ahora ya hace años que no lo paso mal, pero siempre tengo esa sensación de que lo hago pésimo.” (E28)

De acuerdo con la literatura, además de las barreras externas dadas por factores estructurales y de la cultura organizacional del espacio académico, existen barreras internas que consisten en la práctica de actitudes y conductas hacia una misma y pares que refuerzan el orden de género (Baeza y Lamadrid, 2019). Así, la falta de confianza y la autocrítica excesiva constituye una barrera interna que, lejos de ser un producto individual y subjetivo aislado, responde al modo en que la academia se reproduce y organiza, impidiendo a las mujeres avanzar en igualdad de condiciones que sus colegas varones a las jerarquías superiores ni desarrollarse con comodidad en terrenos masculinizados.

“Nos tomó mucho tiempo, el entender un poco cómo se hacía el proceso, cuándo hacerlo, si estábamos como listas, o no para eso, siendo que otros colegas [varones] como que ni siquiera se lo pensaron y mandaron la cosa. Pero las mujeres, siempre con mi amiga hablamos como de este tema del síndrome de la impostora, que no importa cuánto reconocimiento tenga, o

publicación y todo, siempre piensas que no te mereces lo siguiente. Y nos costó mucho como decidimos a postular.” (E07)

Situaciones de acoso sexual vividas por académicas

La posición subalterna que ocupan las mujeres dentro de la academia, expresada de manera clara en la desvalorización y la distribución desigual de las funciones académicas, también se puede traducir en formas de violencia sexual, que si bien no están referidas directamente al trabajo académico, se enmarcan en ese escenario y repercuten de manera significativa en las trayectorias de las académicas afectadas. Como señala Kihnley (2000), “la realidad de la educación superior es que las mujeres –quienes son, generalmente, las víctimas del acoso sexual– están en puestos académicos o laborales de subordinación, mientras los hombres – quienes, son, generalmente, los acosadores– tienen puestos de poder dentro de las instituciones académicas” (p. 240, en Hiner y López, 2021).

La violencia sexual expresada en las entrevistas se refiere principalmente a formas de acoso sexual experimentado generalmente durante los períodos de inserción, donde confluyen las desigualdades de género con la asimetría de poder que existe entre una académica recién ingresada (o en vías de ingreso) y un académico de mayor jerarquía. Así, esta subordinación múltiple genera las condiciones propicias para que académicos establezcan relaciones laborales marcadas por la manipulación del interés sexual y la autoridad, cuestiones que terminan por socavar la posición de las mujeres en la academia (Hiner y López, 2021).

Las situaciones de acoso sexual descritas en las entrevistas van desde “comentarios indeseados de colegas” (E20) que se dan en contextos específicos y pueden ser omitidos por las académicas dado que no significan mayor perjuicio, hasta experiencias de acoso sostenido que comprometen sus experiencias laboral y educacional en general, en los diversos roles que cumplen en la institución, y pone en riesgo su permanencia.

“Tuve una persona que supuestamente me tenía que formar [...]. Y este compadre, bueno, me empezó a enseñar y yo le gusté [...] Y llegó un momento dado en que ya le tuve que decir a este gallo ¿Sabés qué? No, tú no me gustas a mí. Yo no quiero estar aquí. Esto es trabajo. Y entonces él fue y

se quejó de mí. Ese fue mi despertar en la ciencia. Y después de eso, ocurría esta escena: estábamos trabajando los dos, llegaba la tarde, este tipo se iba y apagaba la luz, o sea, como si yo no estuviera.” (E14)

Estos episodios son particularmente complejos en los casos en que la relación laboral entre la académica (o la estudiante de postgrado) y el académico acosador es cercana y necesaria para su desarrollo académico (sea porque trabaja en el área particular de interés de la académica, porque dirige su tesis de postgrado, etc.). De esta manera, la ubica en la encrucijada de no hacer nada formal al respecto, soportar el acoso y expresarse de modo cordial para no afectar su proceso, o bien distanciarse y denunciar la situación asumiendo los costos que esto puede significar en la cotidianeidad de su trabajo académico y en el desarrollo de su carrera⁷.

Como señala Hiner y López (2021), “las mujeres tienden a minimizar, negar y silenciar ser sobrevivientes de acoso sexual dentro de las universidades, por múltiples razones” (p. 128), por lo que asumir y reconocer haber vivido situaciones de este tipo en ocasiones se logra con el paso de los años y una reinterpretación de las experiencias de acoso sexual, a la luz de la conciencia crítica de las nuevas generaciones de mujeres sobre el tema -que se manifestó con claridad en las movilizaciones feministas de 2018-

“Mi generación aguanta mucho, porque normalizamos esos comentarios y esas conductas. Ya estamos habituadas, entonces no le damos el peso que deberían tener y el peso que las más jóvenes sí le dan, al tiro paran. Lo advierten y esto *no*, no lo aceptan. En cambio yo hay cosas que no notaba. Son esas mismas cosas las que nos hacen daño, pero no nos damos cuenta.” (E06)



7 Los costos que se asumen en la denuncia están relacionados con la sensación de poca efectividad de las medidas institucionales establecidas para enfrentar situaciones de acoso o abuso sexual, con procedimientos que no llegan a resoluciones satisfactorias y que, por el contrario, dejan aun más expuestas a las víctimas.

5.

Estrategias desarrolladas por las académicas

Frente a las dificultades comentadas anteriormente, las entrevistadas desarrollan distintas estrategias que les permiten permanecer y avanzar en la carrera académica (ver tabla 2). Estas estrategias, que pueden ser de carácter individual o colectivo, tienen distintos niveles de intencionalidad, surgiendo algunas de manera irreflexiva y defensiva para sobrevivir dentro de la academia mientras que otras son desarrolladas con la intención clara de habitar de mejor manera el espacio académico.

Ahora bien, la mayoría de las estrategias que se describen a continuación se desarrollan dentro de condiciones desiguales de trabajo académico y, si bien le permiten a las académicas permanecer y avanzar en la carrera académica, en ocasiones se termina reproduciendo las lógicas que predominan actualmente. Esto es descrito por Enciso, González-Yáñez y Chiapinni (2021) como una paradoja:

“Si la mujer académica se sigue valiendo de esas estrategias, es su responsabilidad y aunado a ello está reproduciendo alguna de las dos lógicas de opresión analizadas en este trabajo [androcentrismo y neoliberalismo académico]. Por el contrario, si la mujer académica decide no seguir con estas estrategias, corre el riesgo certero de no pertenecer a la academia.” (Enciso et al., 2021, p. 18).

Es importante destacar que estas estrategias no son excluyentes entre sí, varias se desarrollan en un mismo momento –dependiendo del propósito que busquen–, y en los casos de algunas entrevistadas se producen cambios en las estrategias utilizadas dependiendo del momento vital y las prioridades que establecen.

Estrategias individuales

Estrategias individuales psicológicas-emocionales: actitudes para hacerse un espacio

Dentro de las estrategias individuales se puede distinguir entre estrategias psicológicas-emocionales y prácticas. Las estrategias psicológicas tienen que ver con la gestión y afrontamiento que deben hacer las académicas para sobrellevar un espacio que en ocasiones les resulta adverso debido a una amplitud de razones, entre ellas las culturas internas sexistas, la competencia, el individualismo y productivismo que prima en la academia, y que las ubica en una posición de desventaja dada la organización generizada del trabajo académico (Baeza y Lamadrid, 2019). En este sentido, las entrevistadas comentan tres maneras de afrontarlo.

La primera estrategia psicológica consiste en la autodisciplina y perseverancia que desarrollan las académicas en su trabajo para cumplir con las exigencias ya descritas. Esto está acompañado por la convicción y determinación que las entrevistadas tienen por continuar con el trabajo académico, cuestión que se sostiene del disfrute del mismo, sea en docencia, investigación y/o los temas particulares que trabaja.

“Me gusta mucho trabajar, entonces como que dejé de hacer miles de cosas [...] Casi lo único que hago es trabajar y dedicarle tiempo a mi hijo, y eso es lo principal. Entonces, claro, igual es un costo alto. No podría hacerlo de otra manera. O sea, ni cagando habría tenido esta carrera si no hubiese sido así. Ahora, debo reconocer que no lo hice para tener la carrera que tengo, sino que lo hice porque soy muy obsesiva con el trabajo y me gusta mucho lo que hago, y como que en el fondo mis prioridades son esas y el resto desapareció nomás.” (E28)

Este punto es relevante ya que da cuenta de la experiencia subjetiva de las mujeres en la academia, que se ve tensionada al desarrollarse en un contexto androcéntrico que las limita (Sanhueza et al. 2020; Tarullo, 2022). De esta manera, aunque implique asumir una serie de costos y enfrentarse a distintos problemas, las académicas deciden perseverar, para lo cual deben adoptar una actitud resiliente que les permita sobreponerse a las difi-

cultades y no derrumbarse ante el costo emocional que implica la carrera académica:

[¿Cómo lo ha hecho?] Con perseverancia, resiliencia, tolerancia a la frustración. Y ponerse metas pequeñas, levantarse de los porrazos y felicitarse por levantarse de los porrazos, porque todo el mundo se cae. Pero hay que levantarse y hay que aprender.” (E06)

La segunda estrategia psicológica-emocional que se identifica es la autovvaloración y exposición de los logros. Como se revisó con anterioridad, esto se da en un contexto que desvaloriza las trayectorias de las mujeres y que favorece una noción del éxito en clave “masculina” (Sanhueza et al., 2020). A esto se suma el tener que lidiar con la propia inseguridad respecto de sus méritos, dónde se posiciona la necesidad de hacerse “autobombo” y reconocer la propia labor, enfrentando la vergüenza de exponer sus logros y siendo capaces de celebrar y difundir su trabajo, cuestión que sus colegas varones realizan constantemente sin tanto pudor ni dudas.

“Una no la tiene consideración y que a veces cuesta, porque una no dice yo hice, yo hice esa cosa, uno de repente tiene que salir a hacer eso. Reconocer que tú tienes que ir a mostrar lo que hiciste y postular a un premio [...] y después hacerle luz al premio y recordar decirle a la gente que ganaste tal premio. Es tedioso, pero es parte necesaria para que la gente te ubique y sepa que tú existes dentro del ecosistema.” (E34)

La tercera y última estrategia psicológica es desarrollada para hacerse lugar dentro de un espacio que las ningunea y para prevenir posibles situaciones de acoso sexual por parte de colegas varones. Se trata de un endurecimiento de su actitud que algunas entrevistadas llaman como una masculinización de ellas mismas, entendiendo la división simbólica entre femenino-débil-inferior y masculino-fuerte-superior. De este modo, las académicas logran *imponerse* para no ser pasadas a llevar.

““Ayer [...] un colega hombre dijo que, en el fondo, mi opinión era subjetiva respecto de la pertinencia de un académico para hacer una clase. Entonces yo tuve que imponer y decirle, *¿cómo tú hablas de subjetividad? yo soy experta en el tema.* Y tuve que imponerme de una manera que incluso me

dio vergüenza después, porque tuve que decirle que soy experta de una manera muy vehemente y es como ridículo ¿Por qué uno tendría que hacer eso? si es evidente que soy experta porque yo vengo representando esa área disciplinar.” (E29)

La masculinización es identificada como una de las estrategias más antiguas para el ejercicio laboral de mujeres en la academia (Enciso et. al., 2021), lo que se explica por el hecho de que la academia ha sido un espacio construido por y para los varones. De este modo, todos aquellos atributos socialmente asociados con lo masculino son más valorados y rinden ganancias, a diferencia de los atributos femeninos, que en el marco de la hiperproductividad y competencia académica son considerados como signo de debilidad. Aún cuando no se practique de manera consciente o intencionada, a través de la masculinización las académicas pueden “jugar el juego” de la academia, asumiendo sus normas y valores.

Estrategias individuales prácticas: organización y gestión del trabajo académico

Además de la gestión psicológica, las académicas desarrollan una serie de estrategias individuales prácticas para organizar su trabajo académico dada la alta exigencia y la dificultad para conciliar los cuidados. En primer lugar, las entrevistadas destacan su capacidad para ocupar el tiempo de manera eficiente e hiper productiva considerando que las “44 horas de jornada se hacen cortas” (E03). En la cotidianidad del trabajo académico, esto se traduce en la habilidad para desarrollar una tarea rápidamente o bien realizar muchas tareas al mismo tiempo, a su vez que “el balanceo de responsabilidades que realizan las académicas para cumplir las exigencias tanto de la academia como las del mandato patriarcal” (Enciso et. al., 2021, pág. 12).

“Tu cabeza está en cualquier parte, muchos lugares al mismo tiempo, y yo tengo esa capacidad de hacer multitasking. Yo siento que podría hacer una cosa con una mano, otra con la nariz, pero no es sano ni bueno, o sea es súper arriesgado en términos físicos, o sea, por ejemplo, yo choqué varias veces, porque simplemente la cabeza no estaba donde debería estar.” (E42)

Como se observa en la cita anterior, este “multitasking” (E42) que desarrollan las mujeres en la academia para cumplir con sus responsabilidades laborales y personales puede llegar a significar un descuido de la salud física y mental, a la vez que deja la sensación de no estar cumpliendo con ninguna tarea de manera idónea.

Sin embargo, lo más controversial respecto al uso del tiempo es lo que sucede fuera de la jornada laboral, donde se plantean dos estrategias que van en direcciones opuestas dependiendo de lo que buscan resguardar: por un lado la priorización de la vida personal y/o familiar, o bien, la priorización del trabajo académico.

La primera opción demarca límites claros con el trabajo académico, evitando tomar responsabilidades de gestión o docencia que excedan de sus obligaciones o incluso la reducción de horas en la unidad académica. Este conjunto de estrategias, si bien van dirigidas a darse un mayor espacio para sí mismas y las labores de cuidado, también pueden encaminarse al resguardo de mayor tiempo para investigar, disputando así la distribución desigual de las funciones académicas.

“Yo me acuerdo que terminaba, eran las 17:00 de la tarde y yo, estuviera haciendo lo que estuviera haciendo, soltaba todo y partía a buscar a mi hija al jardín. Tenía que cumplir de mamá.” (E01)

“Quiero vivir mi maternidad, quiero ser madre, no quiero ser una madre ausente: ausente de llegar y seguir trabajando, o no poder hacer dormir a mis hijos porque tengo que escribir, ¿me entiendes? Porque es mi único momento [con ellos]. O el fin de semana, llevarlos al taller de fútbol porque tengo que trabajar. No lo voy a hacer, pero aquí uno ve que hay muchas mujeres que sí lo hacen.” (E32)

Ahora bien, establecer límites también tiene costos para las académicas, dado que se asume una menor productividad científica –en términos de proyectos de investigación y publicaciones– y las posibles complicaciones que “configura(n) un escenario de obstáculos para la jerarquización” (Ríos et al., 2017, pág. 120).

En cuanto a la priorización del trabajo académico, se traduce en una extensión de la jornada fuera de los horarios laborales especialmente para el

desarrollo del trabajo de investigación (Leathwood, 2017, en Araneda-Guirriman y Sepúlveda-Páez, 2021), en detrimento del tiempo libre y vida fuera de la academia. La problemática que genera dicha extensión horaria se ha llamado la “Carrera de fondo” (Baeza y Lamadrid, 2019), que hace alusión a la necesidad de alargar la jornada laboral para alcanzar los logros de los hombres. Esto les permite a las académicas aumentar su productividad y por lo tanto un ascenso más expedito en su jerarquización. Sin embargo, los costos que se asumen son la postergación del descanso y de la vida familiar, al mismo tiempo que puede traer recriminaciones por parte del entorno y un sentimiento de culpa por incumplir de su rol de mujer y de madre.

“Yo voy a abdicar de ir a ver el baile del colegio de los niños porque no puedo, pero pienso que el ejemplo que le doy a mis hijas y a mi hijo también es algo importante. Entonces, yo fui siempre muy, como te dije mi convicción siempre fue extrema, extrema, yo nunca tuve problema con eso, ¿me entiendes? O sea que yo tengo que ir a un congreso, así sea el cumpleaños de los niños, tengo que ir al congreso.” (E02)

Ambas estrategias no son excluyentes y pueden confluir en distintos momentos de la trayectoria de una académica. Por otro lado, ninguna de las dos estrategias implican un abandono total de la dimensión no priorizada: establecer límites no implica la despreocupación por las exigencias académicas ni trabajar fuera de horario implica no tener descanso ni vida familiar. Por lo general, dada la exigencia y el carácter dinámico de la vida familiar y del trabajo académico, las académicas deben actuar con flexibilidad según lo que mejor se adecúe en un determinado momento.

Estrategias colectivas

Las estrategias colectivas agrupan aquellas acciones de asociación que realizan las académicas con otras personas – sean del entorno académico o externas a éste – para desarrollar e impulsar su carrera profesional. Dependiendo de si la asociación es impulsada desde una estructura institucional/formal o no, se distingue entre estrategias colectivas informales y formales.

Colaboración académica

A pesar del individualismo y la competencia en la academia, existen distintas iniciativas de colaboración que las académicas desarrollan, sea como una práctica cotidiana de bajo alcance – personal o en un grupo acotado –, a nivel de departamento o en redes que logran articular a integrantes de una o varias facultades, interdisciplinariamente. En cualquier caso, la colaboración es entendida como una manera de sobrevivir académicamente y resistir a las desigualdades de género en el trabajo académico:

“Cuando he tenido la posibilidad de publicar es cuando hemos hecho trabajos colectivos, más cuando tenemos números de artículos para publicar. Cuando estamos en su espacio ya de investigación, y eso es como un espacio de colaboración, pero claro, se remite a que, por ejemplo, en el departamento allá áreas de trabajo ya yo pertenezco a tal área y el trabajo en esa área dialogamos, reflexionamos, escribimos y eso. Generamos cuestiones que tienen que ver con el quehacer universitario. Docencia, extensión, postular una investigación o ir a congresos.” (E32)

La cita anterior corresponde a una académica cuyo principal dificultad ha sido la conciliación entre cuidados y academia, lo cual de cierta manera logra sobrellevar mediante la colaboración en la investigación y publicación de artículos, a pesar de que no sea la manera “ideal” dada la exigencia de publicaciones individuales o de ser autora principal. Como se ve, en este caso se trata de un trabajo en conjunto a nivel local y autogestionado, pero también existe colaboración que nace a partir de redes que se forman a partir de proyectos de investigación mayores con financiamiento externo y requerimientos de formar equipos:

“Como que uno arma las redes en el fondo cuando tiene que armar proyectos porque te lo exigen, porque tienen que ser interdisciplinarios de varios departamentos, como que tienen esa esas características. Pero claro, eso sirven para impulsarlas.” (E10)

Así, la participación en proyectos de investigación –como los Fondecyt, Fondef – o proyectos formativos – como programas de postgrado– genera equipos y redes de colaboración que pueden sostenerse en el tiempo, articuladas en torno a temas de interés que pueden ser abordados interdisciplinariamente, enriqueciendo la propia perspectiva. Lo mismo puede ocurrir, a un nivel más amplio, con la participación en redes establecidas, internas de la universidad, interuniversitarias o incluso internacionales.

Fuera de la investigación, la colaboración puede ser en distintas dimensiones del trabajo académico, como la docencia para cubrir clases en caso del surgimiento de imprevistos, apoyo en trabajo de gestión, entre otros. Un aspecto importante que las académicas entrevistadas mencionan es la orientación que han recibido o que han dado sobre cómo desarrollarse la carrera académica y avanzar en la jerarquización, cuestión en la cual por lo general no se recibe mayor información por parte de la unidad académica. En este contexto, las académicas, en base a su experiencia y por iniciativa propia, comparten sus aprendizajes con académicas más jóvenes a través de una mentoría espontánea o informal:

“Nosotras tenemos un grupo de WhatsApp, súper informal, pero que estamos las académicas. Y este grupo ha servido un montón. Para poder orientar a otras académicas, especialmente las que están recién incorporándose, como digo, como que no hay institucionalmente, no hay mucha orientación, pero tú encuentras soporte en este grupo y te dicen oye, no, si yo pasé por lo mismo, te puedo ayudar, podemos resolverlo así. Y creo que eso ha sido muy útil. Especialmente si tú estás en un departamento, que eres la única mujer, encontrarte con otras mujeres académicas que tal vez no son de tu departamento, pero de otros y que te puedan orientar es súper útil.” (E03)

Las entrevistadas también dan cuenta de una forma de mentoría que al igual que la descrita, entrega orientación y consejos sobre cómo desarrollarse académicamente, pero que va más allá de eso: se trata de relaciones de mayor intensidad, profundidad y continuidad – que incluso pueden llegar a

ser relaciones de amistad con el paso del tiempo -, donde la académica de mayor trayectoria juega un papel más claro de mentora, marcando significativamente a la aprendiz en su forma de hacer academia, impulsándola y ampliando sus horizontes:

“Ella era como, como que me envalentonaba, me decía no, pero si tú podís hacer eso, hazlo acá, no sé qué. Como que tenía un liderazgo muy distinto al que tenía. Y en ese contexto yo empecé como a pensar que de verdad podía, lo que estaba haciendo lo estaba haciendo bien.” (E28)

La mayoría de las iniciativas de colaboración emergen de la iniciativa personal de una académica, de un grupo de académicas/os que se organizan para acompañarse y cubrirse en el quehacer diario o por iniciativa a nivel de departamento o facultad. Así, lo que posibilita dichas dinámicas puede tener distintos orígenes: un “buen ambiente” propiciado por autoridades flexibles, empáticas y cercanas - en el caso de los departamentos -, colegas/pares que se acompañan mutuamente - con independencia o en contraposición de las autoridades - o bien redes amplias de académicas/os y estudiantes dispuestas/os a colaborar, como es el caso de la siguiente cita:

“Cuando me dan el Fondecyt ahí aparecieron los de la unidad de proyectos [pero] más apoyo he encontrado en estas redes informales que tiene la Universidad de Chile, y son redes que se han generado de la iniciativa individual de personas que son súper motivadas y que creen en la importancia de colaborar, más que de competir, creo yo. Y ahí en esas redes he encontrado ayudas [...] Pero es un grupo que es gente de la Universidad de Chile, pero no es la Universidad de Chile. No es, no está institucionalizada y capaz que es mucho mejor así que no está institucionalizado porque ahí empezaría a rigidizarse muchos aspectos.” (E18)

Como se observa, varias de las iniciativas de colaboración, si bien se enmarcan en una estructura institucional, no son organizadas desde la institucionalidad, y dependen de la voluntad, disposición y autogestión de las personas que las componen para sostenerse. Esto, que le entrega a la experiencia de colaboración un carácter más genuino, también implica riesgos en cuanto a la sostenibilidad de la misma: este tipo de prácticas puede perderse con las personas que las desarrollan.

Relaciones de apoyo y soporte afectivo

Más allá de la colaboración dirigida a potenciar sus carreras académicas, las entrevistadas mencionan la importancia de espacios de soporte afectivo en las cuales apoyarse, considerando el desgaste emocional que generan las desigualdades de género en la academia y los períodos de mayor exigencia y dificultad, lo que se posiciona como una estrategia reconocida para sobrellevar el entorno académico y favorecer el desarrollo (Crocco-Valdivia y Galaz-Valderrama, 2023). En este sentido, “para resistir -y mantenerse laboralmente activas- [las académicas] generan extensas redes de apoyos entre ellas” (Arteaga et. al. 2019, pág. 21), relaciones de amistad que son un soporte afectivo fundamental y que operan como espacio de desahogo y contención:

“De a poquito fuimos como conversando estos temas, juntándonos, haciéndonos amigas y ahora ya como que tenemos es un espacio también de desahogo, que nos escribimos, nos contamos cosas y a la vez también de planificar para el futuro, pensando que qué cambios nos gustaría hacer, cómo hacerlo. Y eso ha sido de este trabajo, como en términos de apoyo, casi que contención, claro, pero también como esperanza de que podría cambiar un poquito.” (E07)

“Mi grupo de amigas aquí, el de mujeres, los grupos de mujeres son una de las piezas claves fundamentales para poder sobrevivir en esta facultad en particular, o en esta universidad.” (E26)

En un nivel más macro, otra manera de establecer relaciones de apoyo consiste en las redes formadas a partir de las realidades locales, y que agrupan a académicas pertenecientes a una misma facultad o área disciplinar. Estas redes, si bien pueden generar colaboración académica, son planteadas por las académicas como espacios para el acompañamiento mutuo, potenciar su desarrollo e incluso impulsar cambios en sus contextos laborales. Tal es el caso de la Red de Académicas Adelina Gutiérrez de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas:

“Para nosotras fue muy importante acá en la facultad construir redes de mujeres. Yo partí en mi propio departamento, había un par de profesoras

que yo las considero súper destacadas [...] Y después se construyó esta red, que nosotros llamamos Las Adelinas, con otras mujeres, sobre todo académicas más jóvenes. Me ayudó muchísimo eso a tener otra mirada. [...] Y nosotros acá en el en la facultad tuvimos que dar una pelea y nos organizamos y la dimos. Y yo te diría que hoy día, mis propios colegas hombres, si en el Consejo de Facultad se presenta una comisión que no tiene ninguna mujer alegan. Hay mayor conciencia del tema y no solo en las mujeres, sino que también en los colegas [varones].” (E05)

Las relaciones de apoyo y soporte afectivo, desde las amistades hasta las redes ampliadas, por lo general están compuestas sólo por mujeres dado que comparten una experiencia común de subordinación y/o dificultades en el trabajo académico. Siguiendo con el ejemplo anterior, Las Adelinas, en cuanto red, se vuelve un soporte fundamental para la permanencia de mujeres en un espacio masculinizado tipo “club de toby” o “colegio de hombres” (E05):

“[Las Adelinas] son lugares como de mucho apoyo y contención y eso me ha gustado mucho. No me he sentido nunca sola de hecho, a pesar de que incluso quizás con mis propias compañeras de departamento no hablo tanto con las otras académicas de la facultad sí, entonces eso ha sido algo muy bueno para mí muy potente.” (E20)

El acompañamiento entre mujeres es reivindicado por algunas académicas que se posicionan desde el feminismo como una forma de resistir colectivamente e incluso sobrevivir a la academia hiperproductiva y generizada que continuamente las perjudica.

“Las académicas feministas que estamos en las universidades, que estamos en ciertos roles, hemos intencionado que la investigación y la producción de conocimiento vaya hacia pensar estos problemas también. [...] O sea, que ojalá, las académicas jóvenes que no tienen trabajo estable todavía no tengan que ser robadas sus autorías, ni hostigadas cuando estén embarazadas, ni se les haga pagar un piso para poder estar ser admitido a este banquete de pertenecer a tener un trabajo digno, nada más que eso.” (E24)

Redes de apoyo en los cuidados

Por último, las académicas a cargo del cuidado de personas desarrollan estrategias para lograr conciliar esa labor con el trabajo académico, buscando apoyo en otras personas, usualmente mujeres, de su familia nuclear o extendida (Moncayo y Zuluaga, 2015; Martínez, 2022). La primera red a la que recurren es la familia: padres, madres, suegras/os o algún otro familiar cercano con quien dejar a su hijo/a, sobre todo durante el primer período de la maternidad y durante los horarios de trabajo:

“No sé po, tener que ir a un congreso y tener a la guagua media enferma. La niña media enferma. Pero yo he contado por suerte con una red de apoyo familiar súper importante, sobre todo mi madre, mi familia más directa. Digamos que me han acompañado incluso a congresos, mi mamá, eh. Y entonces he podido compatibilizar las dos cosas.” (E14)

Algunas de las entrevistadas comentan que incluso sus madres – principalmente – se fueron a vivir con ellas para poder cuidar de sus hijos/as y sobrellevar así el proceso de reincorporación a los estudios doctorales o al trabajo académico:

“Entre medio del doctorado, yo tuve a mis hijos estando en España y tuve mellizos. Eso fue también difícil. Lo puse acá como un momento bonito pero es súper difícil. De hecho, se tuvo que ir mi mamá a vivir con nosotros un año prácticamente a España, porque también estaba terminando el doctorado, estaba muy, un proceso complicado y me encima con mellizos.” (E31)

Por otro lado, cuando la situación económica familiar lo permite, las entrevistadas recurren a cuidadoras pagadas, lo cual significa un alivio y descarga de esas responsabilidades. Sin embargo, se reconoce la dependencia y fragilidad de esa calma, sobre todo cuando no existe una red familiar que pueda cubrir asuntos emergentes:

“Yo estoy aquí con mi pareja, padre de mi hija, que también no tiene redes familiares que le soporten porque sus familiares es una persona que es una adulta mayor que no puede cuidarse a sí misma. Entonces, tenemos cero apoyos. O sea, a nosotros nos falta la nana y nos queda el desastre.” (E15)

Algo similar sucede con las salas cuna, jardín infantil u otros espacios donde poder dejar a los/as hijos/as. Sin embargo ninguna de las dos opciones implica desprenderse de un estado de alerta permanente, ante el surgimiento de cualquier eventualidad ante la cual actuar rápido, sobre todo en los períodos iniciales de la maternidad:

“La tenía en un jardín que estaba acá al lado de la facultad y ese es un tema súper relevante, que a veces los hombres tampoco lo ven, pero el hecho de poder tener un jardín cerca o idealmente en la facultad, porque tú necesitas uno, que hay emergencias que de repente te llaman por teléfono, al bebé le sube la temperatura. Tienes que ir a buscarlo. Y porque yo seguía amamantando. Entonces tenía que ir cada dos horas allá a darle pecho a mi hija.” (E04)

Por último, es importante mencionar que la corresponsabilidad en los cuidados con la pareja también hace la diferencia en materia de conciliación. La distribución equitativa y organizada tanto de las labores domésticas como del cuidado de los/as hijos/as es una tendencia en aumento en parejas jóvenes, pero “a pesar de los valores de igualdad en la(s) sociedad(es), el reparto desigual del trabajo sigue siendo elevado” (Montes, 2017, pág. 229). Ahora, cuando se instala como dinámica, les permite a las entrevistadas dedicarse con mayor holgura a sus responsabilidades académicas.

“Mi marido es académico [...] Entonces él está siempre en la casa. Y tiene una relación bien cercana con mi hijo. Ahora eso no reemplaza. Pero yo no tengo que reemplazarlo. En otros casos es que las madres deben ser madre y padre. Yo no. Él es padre, está siempre. No, no es problema. Él puede ir a buscarlo. De hecho, por eso yo me puedo quedar hasta las 18:00 de la tarde aquí, o si no, tendré que ir a las cinco, claro, para poder ir a buscar mi hijo cachai. Así que sería inviable.” (E28)

En la mayoría de los casos, las académicas entrevistadas combinaban más de una de las estrategias mencionadas. Esto requiere un nivel de organización de sus tiempos y coordinación con las distintas personas que apoyan en los cuidados, a modo de calzar las piezas de un rompecabezas. Con todo, como ha sido expuesto anteriormente, los discursos en torno al género y en particular a la maternidad están presentes y es algo de lo que las académicas no logran desprenderse. Como consecuencia de esto, ante el cuidado se

siguen pensando estrategias de “apoyo” que no altera la división sexual del trabajo, y cuyo desarrollo puede ser vivido por las académicas con culpa o recriminaciones del entorno:

“Yo estaba separada y con mi hijo pequeño de unos tres años, cuatro años, cuando ingreso [a la academia]. Y en la organización de sus cuidados si bien son algunas dificultades, de todas maneras tuve una red de apoyo, ya, en ese sentido, pero había que organizarlo y estaba el tema, digamos de los cuestionamientos que uno se hace como madre, ¿no? [¿Su red de apoyo era familiar?] Familiar, y pude tener dos personas a distintos horarios, digamos que dos señoras que podían hacer de nana de mi hijo.” (E08)

Matriz de estrategias desarrolladas por académicas de la Universidad de Chile

Teniendo en cuenta lo expuesto, la siguiente matriz ordena y clasifica las estrategias identificadas en las entrevistas, considerando su tipo, los propósitos que cada una persigue y en caso de que existan, las consecuencias negativas que conllevan.

Matriz Estrategias desarrolladas por académicas de la Universidad de Chile			
Tipo	Estrategia	Propósito	Consecuencias negativas
Individual psicológica-emocional	Autodisciplina y perseverancia	Cumplir con las exigencias académicas; permanecer y avanzar a pesar de las dificultades	Sin consecuencias negativas
	Autovaloración	Contrarrestar la desvalorización, invisibilización y ninguneo	Sin consecuencias negativas
	Endurecimiento y masculinización	Hacerse un espacio dentro de la academia; no dejarse pasar a llevar	Reproducción de lógicas androcéntricas en la academia

Individual práctica	Gestión y manejo del tiempo	Rendir eficientemente durante la jornada laboral; cumplir con las exigencias académicas	Reproducción de productivismo académico
	Límites y priorización de la vida personal	Dedicar tiempo a la vida personal y cuidado de personas; buscar bienestar y calidad de vida	Menor productividad y posibles dificultades en la jerarquización y calificación
	Trabajo fuera de horario	Cumplir con las exigencias académicas; desarrollar investigación y publicaciones	Reproducción del productivismo académico; cuestionamiento por incumplimiento de rol reproductivo
Colectivas	Colaboración en el quehacer académico	Apoyarse mutuamente para el cumplimiento de las exigencias académicas; investigar y publicar	Poca valoración del trabajo colaborativo en los instrumentos de jerarquización y calificación; Falta de publicaciones como primera autora
	Soporte afectivo	Disponer de espacios de apoyo, desahogo y contención ante el desgaste del trabajo académico	Sin consecuencias negativas
	Redes de apoyo en los cuidados	Disponer de redes que permitan conciliar de la mejor manera posible los cuidados con el trabajo académico; suplir la falta de mecanismos de corresponsabilidad social en la universidad	Sin consecuencias negativas

Tabla 1: Estrategias desarrolladas por académicas. Elaboración propia en base a las entrevistas realizadas durante la etapa de levantamiento de información.

6.

Conclusiones

El presente estudio buscó conocer las dificultades que enfrentan las académicas de la Universidad de Chile y las estrategias que desarrollan para afrontarlas. Para ello se definieron, en base a la literatura, cinco dimensiones: en cuanto a las dificultades, la primera dimensión consistió en la exigencia y sobrecarga académica, los cuidados en el ámbito privado y la distribución del trabajo académico; en materia de estrategias se distinguió entre las de tipo individual y colectivo.

Transitar la carrera académica, desde la formación de posgrado hasta el ejercicio laboral académico, es un ámbito de la educación superior con significativos sesgos de género y dificultades que afectan en particular a las mujeres que hacen docencia e investigación. Lo anterior, identificado en la literatura internacional así como en diversas Instituciones de Educación Superior a nivel nacional, también se evidencia en la Universidad de Chile.

Uno de los factores incidentes en el sostenimiento de este fenómeno es la generización de los cuidados en el ámbito privado y las dificultades para conciliarlo con el trabajo académico. La desigual distribución de tareas hace que las mujeres que se dedican a la academia cuenten con menos tiempo para desarrollarse en otras áreas de su vida y, por lo tanto, presentan mayores problemas para llevar a cabo su trabajo académico en comparación con los varones, quienes suelen estar exentos de esa carga (Arenas, 2017; Montes, 2017; Baeza y Lamadrid, 2019, Silva y Valenzuela, 2019, Dirección de Igualdad de Género, 2017; Consorcio de Universidades Estatales del estado de Chile, 2022).

En este contexto, los trabajos de cuidado que deben asumir las académicas en su vida fuera de la Universidad, hace que el desarrollo del trabajo académico de alta competencia sea mucho más difícil. En particular, la maternidad, crianza, la ausencia de corresponsabilidad y la falta de medidas de apoyo específicas en estas materias, sobre todo en períodos iniciales de inserción, puede limitar el avance en la carrera académica.

Otro factor que impacta en este escenario es la valoración diferenciada de las funciones académicas, donde la investigación no es solo una tarea prioritaria sino que constituye el quehacer académico mejor posicionado, en una jerarquización que ubica a la gestión en último lugar. De acuerdo a las entrevistas, la investigación es un ámbito altamente masculinizado, pues ofrece mayor reconocimiento, prestigio y estatus, y para desarrollarse en él se requiere tiempo que en el caso de las mujeres se encuentra distribuido entre las labores de cuidado y domésticas y el resto de funciones académicas. Así, docencia y gestión, que son labores menos valoradas y sin tanto reconocimiento, se encuentran altamente feminizadas. Esto se complementa con la literatura (Buquet, 2016; Silva y Valenzuela 2019; Baeza y Lamadrid, 2019; Vásquez, López y Torres, 2021; Bonavitta, 2023) que señala el androcenrismo de las instituciones de educación superior.

De este modo, el trabajo de cuidado que las académicas entrevistadas indican desarrollar en la misma institución universitaria es mayor al desarrollado por sus compañeros hombres, abocándose a la docencia y la gestión de “alta intensidad” con tareas como la atención de estudiantes, la resolución de conflictos, la guía de tesis, hasta las direcciones y el ejercicio de jefaturas de carreras. Así, los cuidados y el trabajo doméstico, que en el ámbito privado es socialmente delegado a las mujeres, en la universidad también se trata de tareas feminizadas, siendo por lo general las mujeres las responsables de cargar con el trabajo académico doméstico que es escasamente reconocido, tanto en la cultura organizacional como en los instrumentos de calificación académica.

Lo anterior se relaciona, a su vez, con la subvaloración de las académicas, tanto por dedicarse en mayor medida a trabajos de gestión y docencia como menosprecio de sus capacidades y desempeño, cuestión que también impacta en la falta de confianza personal y genera una fuerte autocrítica sobre sí mismas. Esto constituye, de acuerdo con las entrevistas, a una barrera tanto externa como interna (Baeza y Lamadrid, 2019), que limita las posibilidades de las académicas para avanzar en la jerarquización.

Por último, las entrevistadas dan cuenta de situaciones de violencia sexual, específicamente acoso sexual, el cual no siempre es reconocido desde el primer momento. Las situaciones de acoso sexual que comentan las académicas van desde cuestiones sutiles –y de alguna manera omitibles– hasta acciones sostenidas que en algunos casos ha afectado significativamente su desarrollo académico, sobre todo en los períodos iniciales de la carrera

académica. Esto ha sido para algunas de estas académicas motivo suficiente para pensar en abandonar la carrera académica, ubicándolas en la encrucijada de denunciar y asumir los costos, o bien no denunciar y aguantar la situación, dadas las posibilidades de perder su avance.

En su conjunto, las dificultades antes mencionadas generan un menor acceso de las mujeres al ámbito de la investigación y mayores trabas en su desarrollo, lo cual repercute lógicamente en menores tasas de productividad académica de mujeres en Chile (Min. CTCL, 2023; Consorcio de Universidades Estatales del estado de Chile, 2022) y en problemas para avanzar en la carrera académica dada la falta de tiempo y la ausencia de instrumentos y mecanismos que consideren estas dificultades y retribuyan el trabajo de las académicas. De este modo, los resultados del estudio son coherentes con las distintas analogías que se han utilizado en la literatura científica para describir y comprender el recorrido de las mujeres por las ciencias y la academia –cañería rota, techo de cristal y piso pegajoso–, que dan cuenta de las barreras que enfrentan las mujeres en la academia y su disminución constante en los estadios de mayor jerarquía, llegando a representar tan solo el 23,48% del total de académicos/as titulares en la categoría ordinaria.

Para ello, las académicas han desarrollado estrategias individuales y colectivas, mediante las cuales pueden sortear las dificultades y avanzar en la carrera académica. Estas estrategias, que persiguen distintos propósitos, van desde la autodisciplina, la autovaloración, el tomar una actitud dura o masculina para hacerse un espacio, hasta asociarse para el trabajo colectivo en las tareas académicas. Asimismo la creación de espacios de contención y soporte afectivo y la búsqueda de redes de apoyo en los cuidados. Si bien las estrategias identificadas permiten sobrellevar de mejor manera el trabajo académico y permanecer y avanzar en la carrera académica, se mantienen, en la mayoría de los casos, dentro del plano de una “sobrevivencia” en la academia y no superan el carácter androcéntrico e hiperproductivista de ésta.

A partir de lo expuesto anteriormente, es posible señalar algunas materias en las cuales sería recomendable seguir profundizando: por un lado, en el desarrollo de las trayectorias de las académicas en términos de los recorridos que realizan y las distintas tipologías que se puedan distinguir, considerando los elementos acá descritos; por otro lado, la distribución cuantitativa de las labores que se identificaron como críticas en el desarrollo académico, es decir, en labores de cuidado en el ámbito privado y en el trabajo académico

doméstico; por último, considerar las experiencias y barreras que enfrentan tanto las mujeres que no son madres como las disidencias sexogenéricas.

A modo de cierre, el presente estudio ha permitido aproximarse a las experiencias de las mujeres académicas respecto de sus dificultades y estrategias en la carrera académica de la Universidad de Chile. Sus testimonios son coherentes a la amplia problematización que ofrece la literatura en materia de gestión universitaria carente de perspectiva de género, así como el ascenso en condiciones de desigualdad que significa para las mujeres el camino de la formación y desarrollo laboral en el contexto de la educación superior.

Las dificultades aquí presentadas no son un problema exclusivo e intrínseco de las mujeres en la academia, sino que responden a la manera en que el trabajo académico en general se organiza y distribuye. En este sentido, además de las medidas afirmativas, se propone:

1. **Una mejor distribución del trabajo académico doméstico** al interior de los distintos departamentos, promoviendo la rotación e involucramiento de académicos en los funciones de gestión y docencia.
2. **Medidas dirigidas a apoyar los cuidados en el ámbito privado** también son centrales. En este aspecto, la adaptación de la política de corresponsabilidad al cuerpo académico es fundamental, respondiendo a las necesidades y dinámicas particulares de este estamento.
3. En cuanto al ámbito de la investigación, **la creación de criterios de género en los fondos internos de la universidad** puede ser una estrategia para paliar las desigualdades.
4. En materia de desarrollo en la carrera académica, considerar las tareas menos valoradas –el trabajo académico doméstico, la colaboración académica, la participación en redes, etc– en los **instrumentos de calificación y evaluación académica** sería una manera de visibilizar y valorar dichas funciones, a la vez que potenciar la carrera de mujeres que, como se vio, son quienes lo suelen asumir.

7.

Bibliografía

- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender & society*, 4(2), 139-158.
- Albornoz, M., Barrere, R., Matas, L., Osorio, L., & Sokil, J. (2018). Las brechas de género en la producción científica Iberoamericana. Papeles del Observatorio N° 09. Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad de la Organización de Estados Iberoamericanos (OCTS-OEI).
- Amorós, C. (2001). Espacio público, espacio privado y definiciones ideológicas de “lo masculino” y “lo femenino”. In *Feminismo, Igualdad y diferencia* (pp. 22-52). UNAM Programa Universitario de Estudios de Género. <https://b-ok.cc/book/3556082/c6d503%0Ahttp://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat01040a&AN=pujbc.347744&site=eds-live>
- Andreu, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro de Estudios Andaluces, Universidad de Granada*, 10(2), 1-34. <https://doi.org/10.2307/334486>
- Araneda-Guirrman, C. y Sepúlveda-Páez, G. (2021). *Reflexiones sobre los desafíos que enfrentan las académicas en el contexto del capitalismo académico*. *Rev. Formación Universitaria*, vol. 14, núm. 5, pp. 75-84.
- Arenas, M. (2017). La igualdad de oportunidades en la carrera universitaria: conciliación y corresponsabilidad como medios para conseguirla. En Iglesias, M. y Lozano, I. *La (in)visibilidad de las mujeres en la Educación Superior: retos y desafíos en la Academia*. *Feminismo/s*, 29, pp- 17-43.
- Arriagada, I. (2021). Crisis social y de la organización social de los cuidados en Chile. *Estudios Sociales del Estado*, Vol. 7, N°. 13, pp. 6-41.
- Arteaga, C., Galaz, C. y Abarca, M. (2019). *Resistencias y desigualdades de género: nuevas comprensiones en los discursos académicos*. *Persona y Sociedad*, vol. XXXIII, núm. 1, pp. 11-32. Disponible en: <https://personaysociedad.uahurtado.cl/index.php/ps/article/view/261/239>

- Baeza, A. y Lamadrid, S. (2019). ¿Igualdad en la academia? Barreras de género e iniciativas en una universidad pública (2013-2018). *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(1), 1-17. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.9>
- Berrios, P. (2007). Análisis sobre las profesoras universitarias y desafíos para la profesión académica en Chile. *Calidad en la Educación*, 26, 39-53. <https://doi.org/10.31619/caledu.n26.232>
- Blanco, L. (2022). *Engañadas por la academia: una revisión del estatus de las mujeres en la Academia*. *Revista de Ciencias Económicas*, vol. 41, núm. 1. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/view/51726/55096>
- Blázquez, G, Flores, F, & Ríos, M. (2010). *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bonavitta, P. (2023). Violencias de género en la educación superior universitaria. *KAIROS, Revista de Temas Sociales*, año 27. núm. 51.
- Brito, V. C. (2012). *Profesores" Taxi": El eslabón más débil de la Educación Superior*. Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile).
- Buquet, A. (2016). El orden de género en la educación superior; una aproximación interdisciplinaria. *Nómadas*, núm. 44, pp. 27-43. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105146818003.pdf>
- Canales, A, Cortez, M, Sáez, M, & Vera, A. (2021). Brechas de género en carreras STEM. *Propuestas para Chile. Concurso de Políticas Públicas*, 115-150.
- Cárdenas, A, Correa, N, & Prado, X. (2014). Segregación laboral y género: tendencias y desafíos relativos al mercado laboral de la salud y la educación en Chile. *Polis (Santiago)*, 13(38), 397-441. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200018>
- Colther, Cristian. (2022). DESIGUALDAD DE GÉNERO EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO CHILENO. *Multidisciplinary business review*, 15(1), 50-62. Epub 29 de junio de 2022. <https://dx.doi.org/10.35692/07183992.15.1.6>
- Comisión de Presupuesto y Gestión (2022). *Política Universitaria de Buenas Prácticas Laborales*. Universidad de Chile. Disponible en: <https://uchile.cl/dam/jcr:6029ca3b-fe76-4f70-a035-2fbc3150ccb8/Politica%20de%20Buenas%20Practicas%20Laborales.pdf>

- Consortio de Universidades del Estado de Chile (2022). Tendencias de brechas en las 18 Universidades del CUECH. Ethos de las Universidades Estatales de Chile.
- Croccho-Valdivia, A. y Galaz-Valderrama, C. (2023). *Mujeres en la academia: exploración de una organización generizada a partir de una revisión sistemática*. Estudios Pedagógicos XLIX, núm. 2, pp. 439-454. Disponible en: <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/7321/8370>
- Dirección de Desarrollo Académico (2021). *Instructivo de buenas prácticas y acciones para el fomento de la equidad de género en la carrera académica*. Universidad de Chile. Disponible en: <https://uchile.cl/dam/jcr:d26a2361-b0a7-4bc1-b61e-a33edc338f0d/210629-libro-instructivo-de-buenas-pra769cticas-y-acciones-para-el-fomento-de-la-equidad-de-ge769nero.pdf>
- Dirección de Igualdad de Género (2022). *Política de Igualdad de Género*. Universidad de Chile. Disponible en: <https://uchile.cl/dam/jcr:2cfc99f4-6b62-4248-862e-47e6ddd28a74/PoliticalgualdadDeG%C3%A9nero.pdf>
- Dirección de Igualdad de Género. (2019). Modelo de Certificación Universitaria en Estándares de Igualdad de Género, Sello Genera Igualdad. Universidad de Chile. Disponible en <https://direcciondegenero.uchile.cl/wp-content/uploads/2023/03/Libro-Sello-Genera-Igualdad-final-para-web.pdf>
- Dirección de Igualdad de Género. (2017). *Política de Corresponsabilidad Social en la Conciliación de las Responsabilidades Familiares y las Actividades Universitarias*. Universidad de Chile. Disponible en <https://direcciondegenero.uchile.cl/wp-content/uploads/2019/07/Pol%C3%ADtica-Corresponsabilidad.pdf>
- Enciso Domínguez, G., González Yañez, M., & Chiappini, F. (2021). Resistencias y reproducciones de mujeres académicas: Estrategias de supervivencia en la academia patriarcal/neoliberal. *Quaderns de psicologia*, 23(2), 0010.
- Espino, A. y De los Santos, D. (2019). *La segregación horizontal de género en los mercados laborales de ocho países de América Latina: implicancias para las desigualdades de género*. OIT y PNUD. Disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_715929.pdf
- Federici, S. (2018). El Patriarcado del salario. Tinta Limón Ediciones.
- Fernández, S. (2017). *Si las piedras hablaran. Metodología cualitativa de Investigación en Ciencias Sociales*. La Razón Histórica, núm 35, pp. 4-30.

- Fardella, C., Corvalán-Navia, A., García-Meneses, J. y Chiappini, F. (2021). *Ni extranjeras, ni secretarias: Discursos de las científicas chilenas sobre el trabajo académico*. Pensamiento Educativo, vol. 58, núm. 1, pp. 1-13.
- Gainza, A. (2014). La entrevista en profundidad individual. En Metodologías de investigación social. In M. Canales (Ed.), Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios (LOM Edicio, pp. 219-264).
- Gallardo, G. (2012). Articulaciones de sentido identitario con la formación construidas por jóvenes estudiantes secundarios en dos liceos de nivel socioeconómico medio bajo de la Región Metropolitana. Un contraste desde el rendimiento SIMCE (tesis de posgrado). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- González Moreno, M. C. (2013). Género en las organizaciones: De las necesidades prácticas a las necesidades estratégicas. *Salud de los Trabajadores*, 21(2), 107-110.
- Guzmán-Valenzuela, C; Gómez-González, C. y Rojas-Murphy-Tagle, A (2023). *Cuando la representación no es suficiente: sesgos y brechas de género en la academia chilena*. Revista Educación Superior y Sociedad, 35 (1), 291-319. Doi:10.54674/ess.v35i1.738
- Heijstra, T. M., Einarsdóttir, Þ., Pétursdóttir, G. M., & Steinþórsdóttir, F. S. (2017). Testing the concept of academic housework in a European setting: Part of academic career-making or gendered barrier to the top? *European Educational Research Journal*, 16(2-3), 200-214. <https://doi.org/10.1177/1474904116668884>
- Heijstra TM, Steinþórsdóttir FS, Einarsdóttir Þ (2016) Academic career making and the double-edged role of academic housework. *Gender and Education*. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1171825>.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill.
- Hidalgo, C. (2008). "La mujer chilena en la ciencia", en: S. Montecino Aguirre (Comp.), *Mujeres chilenas. Fragmentos de una historia*, p. 173-1180, Catalonia, Santiago de Chile.
- Hiner, H., & López Dietz, A. (2021). ¡Nunca más solas! Acoso sexual, tsunami feminista, y nuevas coaliciones dentro y fuera de las universidades chilenas. *Polis (Santiago)*, 20(59). <https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2021-N59-1590>

- Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). Estadísticas de género. Recuperado en diciembre de 2023, Autonomía económica: <http://www.ine.cl/estadisticas/menu-sociales/genero>
- Kriesi, I., & Imdorf, C. (2019). Gender segregation in education. In *Research handbook on the sociology of education* (pp. 193-212). Edward Elgar Publishing.
- Liang, LF., Lin, YH. (2021). The Struggle for "Survival" in Contemporary Higher Education: The Lived Experiences of Junior Academics in Taiwan. In: Luken, P.C., Vaughan, S. (eds) *The Palgrave Handbook of Institutional Ethnography*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-54222-1_15
- Lipton, B. (2020). Measures of success: cruel optimism and the paradox of academic women's participation in Australian higher education. In *Academic Life in the Measured University* (pp. 34-45). Routledge.
- Mandiola, M., Ríos, N., & Varas, A. (2019). 'Hay un tema que no hemos conversado'. La cassata como organización académica generizada en las universidades chilenas. *Pensamiento Educativo*, 56(1). DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.10>
- Martínez, S. (2022). *Mujeres construyendo carreras en las universidades chilenas: el conflicto entre trabajo y familia*. Alternativas psicológicas, núm. 48, pp. 137-156. Disponible en: <https://www.alternativas.me/attachments/article/283/10-%20Mujeres%20construyendo%20carreras%20en%20las%20universidades%20chilenas.pdf>
- Martínez-Labrin, S. y Bivort-Urrutia, B. (2014). Procesos de producción de subjetividad de género en el trabajo académico: Tiempos y espacios desde cuerpos femeninos. *Psicoperspectivas*, 13(1), 15-22. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-334>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Mayer, S.J., Rathmann, J.M.K. How does research productivity relate to gender? Analyzing gender differences for multiple publication dimensions. *Scientometrics* 117, 1663-1693 (2018). DOI: <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2933-1>
- Ministerio CTCL de Chile. (2023). *Tercera Radiografía de género en CTCL*.

- Moncayo, B. y Zuluaga, D. (2015). *Liderazgo y género: barreras de mujeres directivas en la academia*. Pensamiento & Gestión, núm. 39, pp. 142-177. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/pege/n39/n39a09.pdf>
- Montes, E. (2017). La ausencia de corresponsabilidad, freno para el desarrollo de la carrera laboral femenina en la academia. En Iglesias, M. y Lozano, I. La (in)visibilidad de las mujeres en la Educación Superior: retos y desafíos en la Academia. *Feminismo/s*, 29, pp- 17-43.
- Morton, P. (1970). El trabajo de la mujer nunca se termina. En M. Henault, P. Morton, & I. Larguía (Eds.), *Las mujeres dicen basta* (pp. 41-67). Buenos Aires, Argentina: Nueva Mujer.
- Nash, M. (2006). Identidades de género, mecanismos de subalternidad y procesos de emancipación femenina. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 73-74, 39-57.
- OECD (2018), *Manual de Frascati 2015: Guía para la recopilación y presentación de información sobre la investigación y el desarrollo experimental*, OECD Publishing, Paris/FEYCT, Madrid, <https://doi.org/10.1787/9789264310681-es>.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2015). *Mujeres en ciencia*. Washington, Estados Unidos: Instituto de Estadísticas de la UNESCO. Recuperado de <http://uis.unesco.org/apps/visualisations/women-in-science/#!lang=es> [Links]
- Reverter, S. (2021). *La igualdad de género en la universidad. Capitalismo académico y rankings globales*. *Investigaciones feministas*, vol. 12, núm. 2, pp. 271-281.
- Ríos, N., Mandiola, M. y Varas, A. (2017). *Haciendo género, haciendo academia: un análisis feminista de la organización del trabajo académico en Chile*. *Psicoperspectivas*, vol. 16, núm. 2, pp- 114-124. DOI: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext-1041>
- Rodríguez, C. (2015). *Economía feminista y economía del cuidado. Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad*. *Nueva Sociedad*, núm. 256, pp. 30-44.
- Saini, A. (2018). *Inferior: cómo la ciencia infravalora a la mujer y cómo las investigaciones reescriben la historia*. España: Ediciones Círculo de Tiza.

- Sanhueza, L., Fernández, C., & Montero, L. (2020). Segregación de género: narrativas de mujeres desde la academia. *Polis (Santiago)*, 19(55), 310-334. <https://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2020-n55-1453>
- Silva, D. y Valenzuela, J. (2019). Una mirada actual de género y recursos humanos en las universidades chilenas. *Revista Gestión de las personas y tecnología*, 12(35), pp. 5-16.
- Segovia-Saiz, C., Briones-Vozmediano, E., Pastells-Peiró, R., González-María, E., & Gea-Sánchez, M. (2020). Techo de cristal y desigualdades de género en la carrera profesional de las mujeres académicas e investigadoras en ciencias biomédicas. *Gaceta Sanitaria*, 34(4), 403-410. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.10.008>
- Selamé, T. (2004). Mujeres, brechas de equidad y mercado de trabajo. *Santiago, Chile: Organización Internacional de Trabajo*.
- Sisto, V. (2020). Desbordadas/os: Rendición de cuentas e intensificación del trabajo en la universidad neoliberal. El caso de Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 7. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4907>
- Schmidt, S. W. (1975) "Women in Colombia: Attitudes and future perspectives in the political system." In "The Changing Role of Women in Latin America." Special issue, *Journal of Interamerican Studies and World Affairs* 17 (4): 465-489. <https://www.jstor.org/stable/174954>.
- Tarullo, R. (2022). Universidad feminizada pero liderada por hombres: una academia acelerada sin perspectiva de género. En Calvo, D., Llorca-Abad, G., Cano-Orón, L. y Cabrera, D. (Coord.) (2022): *Academia (des)acelerada. Encierros, entusiasmos y epidemias*, pp. 43-58. InCom-UAB Publicacioess, 25.
- Vásquez, A., López, G. y Torres, I. (2021). La violencia de género en las instituciones de educación superior: elementos para el estado de conocimiento. *RLEE Nueva Época*, vol. LI, núm, 2, pp. 299-316.
- Vergara Wilson, Martín, & Gallardo, Gonzalo. (2019). ¿Cómo encontraré trabajo? Proyecciones imaginadas de transición al mundo del trabajo de estudiantes de pregrado. *Psicoperspectivas*, 18(3), 65-76. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue3-fulltext-1676>
- Universidad de Chile. (2022). *Política de Investigación, Creación Artística e Innovación* [PDF]. Universidad de Chile. Disponible en: <https://uchile.cl/>

- Universidad de Chile (2021). *Modelo educativo de la Universidad de Chile*. Universidad de Chile. Disponible en <https://doi.org/10.34720/de4p-1k12>
- Universidad de Chile (2019). Reglamento General de Carrera académica de la Universidad de Chile. Universidad de Chile. Disponible en: <https://uchile.cl/dam/jcr:764ad1f8-a465-4fb3-b51b-82592fbfac2a/1-reglamento-general-de-carrera-acade769mica-de-la-universidad-de-chile-texto-fundido-coordinado-y-sistematizado.pdf>
- Universidad de Chile (2018). *Plan de Desarrollo Institucional 2017-2026*. Universidad de Chile. Disponible en: <https://web.uchile.cl/archivos/uchile/archivos/PlanDesarrolloInstitucional/files/assets/common/downloads/publication.pdf?uni=b9a047575f18a231d169936dd2613451>
- Universidad de Chile (2017) Política Universitaria para la Prevención del Acoso Sexual. Recuperado de politica para prevenir el acoso sexual en la universidad de chile pdf 384 mb.pdf (uchile.cl)
- Uribe-Echeverría, V. (2008). Inequidades de género en el mercado laboral: el rol de la división sexual del trabajo. *Cuaderno de investigación*, 35.

Anexo Metodológico

Enfoque Metodológico

La presente investigación corresponde a un estudio de tipo exploratorio y descriptivo (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010) orientado bajo un enfoque cualitativo. El carácter descriptivo se explica por el hecho de que se busca describir y especificar las dificultades y estrategias que han sido parte de las experiencias de las académicas, bajo una perspectiva de género, aportando a la comprensión de las desigualdades de género en la academia. La particularidad del estudio, y que le otorga su cualidad exploratoria, consiste en su carácter situado, que permite comprender el modo en que el fenómeno se desarrolla, de manera específica y concreta, dentro de la Universidad de Chile.

Considerando lo señalado, se optó por un enfoque cualitativo en tanto ofrece una estrategia de aproximación al fenómeno, la cual implica escuchar a los/as sujetos investigados/as, indagando en las dimensiones simbólicas y motivacionales, a través del análisis y comprensión de sus escritos, acciones y significados (Fernandez, 2017; Gainza, 2014). En este sentido, la comprensión de las dificultades y estrategias que enfrentan y desarrollan las académicas se elabora a partir de los discursos, valoraciones y significados que las mismas académicas realizan sobre sus propias experiencias de trabajo académico.

Técnica de producción de la información

La técnica de producción de información utilizada fue la realización de entrevistas semiestructuradas dada la flexibilidad que permite, facilitando ajustar las preguntas previamente formuladas al contexto y a la conversación, a su vez que da la posibilidad de aclarar definiciones, incentivar a las entrevistadas a expresarse y desplegar los sentidos de su experiencia (Gainza, 2014). La generación de un espacio de apertura para la conversación fue de gran utilidad ante la sensibilidad que puede despertar el profundizar en

las dificultades y problemas que las académicas han tenido que enfrentar en sus trayectorias, algunas de las cuales estaban siendo cruzadas en el mismo momento de la entrevista.

De este modo, se desarrolló una pauta de entrevista con preguntas surgidas a partir de la operacionalización de los objetivos del estudio y organizadas en tres dimensiones fundamentales: las dificultades que enfrentan las académicas en el trabajo académico y las estrategias que desarrollan ante estas dificultades.

Complementariamente se utilizó la herramienta del **relato gráfico** (Gallardo, 2012; Vergara y Gallardo, 2019) que consiste en

“la expresión esquemática de una historia narrada según dos ejes, el eje horizontal representa el tiempo de la historia contada por el o la participante, desde el comienzo hasta el final relatado (o proyectado); y el eje vertical, donde típicamente se representa la fortuna o falta de ella experimentada por un personaje a lo largo de su historia. Esta herramienta representa una interpretación y organización cronológica de los distintos antecedentes proporcionados por las personas entrevistadas.” (Vergara y Gallardo, 2019, p. 5).

En este caso, el eje horizontal del relato gráfico consistía en su estancia en la academia, desde su inserción –cuyo punto de inicio no estaba delimitado a un hito estándar, sino que a lo que las entrevistadas señalaban como su inserción– hasta su actualidad, mientras que el eje vertical estaba separado en cuatro secciones que desde arriba a abajo fueron: (++) momentos de gran impulso, (+) momentos de impulso pero con algunas dificultades, (-) momentos de varias dificultades y (--) momentos de dificultades severas y problemas para seguir. De este modo, al inicio de las entrevistas, las académicas rellenaban en relato gráfico con los distintos hitos, personales y profesionales, que iban marcando su trayectoria, para luego conversar a partir de esta elaboración.

En total, se llevaron a cabo 44 entrevistas a académicas de distintas facultades e institutos, categorías académicas y jerarquías, realizadas durante los meses de julio y septiembre del 2023. Complementariamente, se llevaron a cabo 6 grupos focales donde se indagó principalmente en las dificultades enfrentadas y las estrategias desarrolladas.

Diseño Muestral

El diseño muestral del estudio fue de carácter intencionado, es decir, el foco de la selección no se centró en la medición o representatividad de las entrevistadas, sino más bien en la posibilidad de obtener información detallada y en profundidad sobre el fenómeno abordado en la investigación en base a distintos perfiles de interés, los cuales fueron construidos en base a los siguientes criterios:

1. Área del conocimiento: considerando la complejidad de la institución y la diversidad de facultades, institutos y departamentos que la componen, se optó por agrupar según las áreas de conocimiento propuesta por el Manual de Frascati (OECD, 2018), utilizado por organismos como la OCDE y ANID a nivel nacional, que plantea directrices generales para definir y medir en I+D. De este modo, las 19 facultades e institutos de la Universidad quedan agrupados en 6 áreas:

Facultades e Institutos de la Universidad de Chile según área del conocimiento del Manual de Frascati. Fuente: elaboración propia.

Área del conocimiento	Facultades o Institutos Universidad de Chile
Ciencias agrícolas	Facultad Ciencias Agronómicas
	Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias
	Facultad de Ciencias Forestales y de la Conservación de la Naturaleza
Ciencias Naturales	Facultad de Ciencias
Ingeniería y Tecnología	Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas

Ciencias médicas y de la salud	Facultad de Odontología
	Facultad de Nutrición y tecnología de los alimentos
	Facultad de Medicina
	Facultad de Ciencias Químicas Farmacéuticas
Ciencias Sociales	Facultad de Comunicación e Imagen
	Facultad de Ciencias Sociales
	Facultad de Economía y Negocios
	Facultad de Derecho
	Facultad de Gobierno
Humanidades	Instituto de Estudios Avanzados en Educación
	Facultad de Arte
	Facultad de Arquitectura y Urbanismo
	Facultad de Filosofía y Humanidades
	Instituto de Estudios Internacionales

2. Jerarquía académica: se consideró la inclusión de académicas tanto de la categoría académica ordinaria como docente, buscando cierto nivel de proporcionalidad de las cuatro jerarquías académicas, a saber: instructora, asistente, asociada y titular.

Considerando estos criterios, en una primera etapa del muestreo se realizó una difusión del estudio y el envío de un formulario de inscripción a actorías relevantes como las direcciones de investigación de las distintas unidades académicas y direcciones de género para que lo compartieran con su cuerpo académico. En la medida en que se contactaba, se agendaba y se llevaba

a cabo la entrevista con las académicas interesadas, se fue contabilizando la presencia –y la ausencia– de ciertos perfiles relevantes según área del conocimiento y jerarquía.

Para lograr dar con los perfiles requeridos y que no fueron logrados mediante el formulario, se utilizó el muestreo de bola de nieve (Martínez-Salgado, 2012) como complemento, permitiendo acceder a nuevas entrevistas a partir de los contactos previamente realizados.

En la siguiente tabla se visualizan las entrevistas realizada a académicas jerarquizada:

Área del conocimiento	Titular	Asociada	Asistente	Instructora	Total⁸
Ciencias agrícolas	-	1	1	-	2
Ingeniería y Tecnología	1	1	3	-	5 (+1)
Ciencias Naturales	3	1	-	-	4
Ciencias Médicas y de la Salud	1	3	9	-	13
Humanidades	-	3	4	2	9
Ciencias Sociales	-	4	3	1	8 (+2)
Total	5	13	20	3	41 (+3)

Tabla 2: distribución de la muestra según criterios de inclusión. Fuente: elaboración propia.

8 Además de las 41 académicas jerarquizadas, se entrevistó a tres académicas/investigadoras no jerarquizadas, de las cuales dos pertenecen al área de Ciencias Sociales y una al área de Ingeniería y Tecnología. Lo anterior se hizo por dos motivos: (1) dada la realidad de algunas unidades académicas que cuentan con pocas académicas jerarquizadas y (2) para considerar las particularidades que viven las académicas/investigadoras que no se encuentran jerarquizadas pero que forman parte de la institución.

Técnicas de análisis

La información producida en las entrevistas fue analizada mediante la técnica de análisis cualitativo de contenido, desarrollando una lectura sistemática de las entrevistas transcritas, primero por medio del contenido directo que las entrevistadas expresan, y luego por el contenido latente que subyace en sus discursos (Andreu, 2000). De esta manera, se buscó dar con el sentido -no planteado de manera explícita en el texto- de las académicas y la manera en que experimentan las dificultades y las estrategias en su trabajo académico.

De este modo se elaboró bajo un procedimiento deductivo un libro de códigos basado en la revisión teórica y estudios relacionados con el problema de investigación y sus dimensiones, el cual se fue ajustando en base a la información producida y nudos temáticos que fueron emergiendo. Teniendo los códigos definidos, se identificó la manera en que se relacionaban y se elaboraron categorías que los agruparon.

El proceso de codificación y análisis se llevó a cabo mediante el programa de análisis cualitativo MaxQDA, facilitando la observación de los códigos y categorías más relevantes, la relación entre ellas en base a la co-ocurrencia en el texto y matrices de relaciones de códigos y de código por documento.

