



**UNIVERSIDAD DE CHILE**

Facultad Ciencias Sociales

Escuela de Postgrado

Programa Magíster en Estudios de Género y Cultura

## LAS PROFESORAS UNIVERSITARIAS DE GÉNERO: PERCEPCIONES A PARTIR DE SU EXPERIENCIA ACADÉMICA

**Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios de Género y  
Cultura mención Ciencias Sociales**

ALUMNA: PAULINA BERRÍOS CORTÉS

PROFESORA GUÍA: LORETO REBOLLEDO GONZÁLEZ

Santiago, Abril 2005

Agradezco a la Universidad de Chile Programa Sylff (The Riochi Sasakawa Young Leaders Fellowship Fund) por apoyarme con una beca para poder cursar el Magíster en Estudios de Género y Cultura, mención Ciencias Sociales, como también a la Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Departamento de Postgrado y Postítulo, por otorgarme una beca parcial para la realización de mi Tesis

## RESUMEN

La siguiente investigación se propuso conocer y comprender la experiencia vivida y percibida por las profesoras universitarias que trabajan en estudios de género en algunas universidades de Santiago de Chile. Para ello se escogió una metodología cualitativa cuya técnica utilizada fue la entrevista. Con la entrevista pudimos acceder a las percepciones que tienen estas académicas sobre la institución universitaria, su vida cotidiana, las expectativas sobre su trabajo, los estereotipos que rondan en torno a su área de saber y las dinámicas de género que se observan en la vida privada de la universidad.

A partir de una recopilación de antecedentes estadísticos pudimos dar cuenta en términos cuantitativos de la participación femenina en este nivel de educación. Allí observamos cómo se encuentran las alumnas, académicas y mujeres en cargos de autoridad en el conjunto del sistema universitario chileno. Este ejercicio nos permitió tener una panorámica sobre lo que ocurre realmente con las mujeres, y que contradice aquel discurso que habla de una igualdad de oportunidades para las mujeres en este sistema de educación superior.

Esta contextualización en cifras, cruzada con la información recogida a través de las entrevistas nos ha permitido descifrar en parte el sistema de prestigio y de poder que opera en la universidad y que afecta directamente el trabajo académico de aquellas mujeres cuyo saber justamente se centra en los estudios de género.

Develar esta dinámica a partir de la experiencia subjetiva de las académicas nos ha abierto las puertas para una interpretación de lo que es ser doblemente minoría en la universidad, es decir ser mujer y además trabajar en un área del conocimiento como son los estudios de género, que genera resistencias específicas en la tribu académica masculina que impone y define el quehacer dentro de la institución.

Por otro lado, develar la experiencia académica que perciben las profesoras universitarias de género puede incitar a la reacción de las involucradas y de este modo generar un sentido de pertenencia que las identifique y las anime a generar alianzas en pos de lograr una efectiva igualdad de oportunidades en el sistema universitario chileno.

Centrarse en el trabajo de las universidades no ha sido una opción al azar, pues en América Latina el sistema universitario desde sus orígenes ha estado vinculado a la planificación del desarrollo de los países de la región. ¿Es esta idea de universidad la que circula en el imaginario social de hoy? Sin duda que no, pero vale la pena cuestionar el trabajo que están haciendo estas instituciones hoy, pues compartimos esa visión que hay en ellas una promesa, en tanto representan una bisagra entre el mundo del trabajo y la educación, entre la economía y la cultura, entre la construcción de sentido y la imagen del mundo que nos formamos como sociedad.

## **PRESENTACIÓN**

Esta tesis puede ser vista también como un símbolo en sí. Es símbolo del término de un proceso: dos años de estudios de Magíster en Género y Cultura llegan a su fin con la presentación de esta investigación.

La presentación de esta tesis es paradójicamente una apertura y un cierre de la misma. Cierre porque da cuenta de un producto final donde se recoge el habla de las mujeres en la universidad. Por cierto con sus especificidades y relatividades. Sigue además lo que comentaba un día una profesora de género en su clase: decía ella que Poullain de la Barre había escrito ya en el año 1673, la necesidad de hacer hablar a las mujeres en la historia *“Todo lo que se ha dicho sobre las mujeres lo han dicho los hombres, las mujeres en la historia no han hablado, hay que hablar con las mujeres”*. Seguía explicando nuestra profesora cómo había una necesidad de conocer desde la voz de las actoras lo que ha significado ser mujer en el contexto actual; y que en esto los estudios de género y la investigación cualitativa tenían grandes desafíos en cuanto a dar nuevas lecturas a fenómenos sociales que se han reseñado en estudios mas bien de carácter cuantitativo y que si bien presentan una panorámica general de la participación femenina en ciertas esferas, no nos sitúa en el comprender la experiencia subjetiva femenina.

Volviendo a la idea de una necesidad de escuchar lo que tienen que decir las mujeres, y dado que mis temas de interés en el ámbito de la investigación tienen relación con la educación, y en especial con la educación superior; al momento de plantear el tema de tesis, decidí hacer un cruce entre género y educación superior. Siendo este tema muy amplio, y constatando las marcas que había dejado aquella profesora en su clase, quise conocer a quienes representaban lo que era ser mujer en la universidad.

Esta investigación tiene sus limitaciones, y una de ellas tiene que ver con las decisiones que se han tomado para poder asir un objeto-sujeto de estudio. Decisiones que tuvieron que ver por ejemplo, con la manera en que nos propusimos entender e interpretar la experiencia de ser profesora en la universidad.

# **INDICE**

<b><u>1.- INTRODUCCIÓN</u></b>	6
<b><u>2.- CONSIDERACIONES TEÓRICAS</u></b>	
2.1 Breve recorrido por la historia de las universidades: sus orígenes y principales hitos	18
2.1.1 El caso de las universidades en Chile	23
2.1.2 Contexto actual de las universidades	25
2.2 La universidad vista desde la construcción simbólica del género	28
2.3 La universidad por dentro: La vida privada de la institución	31
2.4 La irrupción de nuevos saberes en las universidades chilenas: La entrada en escena de los estudios de género	42
2.5 La universidad vista en perspectiva de género o como ser doblemente minoría en la universidad	45
<b><u>3.- CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS</u></b>	
Observaciones preliminares	49
3.1 El método	51
3.2 La técnica	52
3.3 La muestra	55
3.4 Las dimensiones	60
<b><u>4.- ANTECEDENTES</u></b>	
¿Dónde están las mujeres en el sistema universitario chileno?	61
A.- Las alumnas en el pregrado	61
B.- Las alumnas en el postgrado	66
C.- Las académicas	69
D.- Las mujeres en cargos directivos	71

<b><u>5.- ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS</u></b>	
La voz de las académicas	78
5.1 Percepciones de las académicas	79
5.2 Discriminación/ Autoexclusión	103
5.3 Estereotipos	105
5.4 Expectativas/ interpretaciones	108
5.5 Valores sobre la educación superior/Modelo de socialización	111
5.6 Sugerencias transformación	112
5.7 Contexto histórico	114
<b><u>6.- CONCLUSIONES</u></b>	118
<b><u>Anexos</u></b>	135
<b><u>Bibliografía</u></b>	139

## **1.- INTRODUCCIÓN**

Los estudios de la mujer o de género en Chile irrumpen en las universidades a comienzos de la década de los 90. Según Montecino y Rebolledo (1998) el pensamiento reflexivo sobre la situación de las mujeres proviene del trabajo que realizaron mujeres interesadas en estas temáticas durante la dictadura militar, y que a diferencia de lo que ocurre en países desarrollados donde su reflexión surge desde el interior de las mismas universidades, en Chile fue desarrollado fuera de las universidades por mujeres provenientes de organismos no gubernamentales y de quienes regresaron del exilio con estudios de postgrado en estas materias.

Estos estudios han tenido toda una trayectoria histórica que es interesante seguir. En primer lugar por lo que significa tener el estatus de saber emergente en el contexto de trabajo de las universidades que en su especificidad como institución social tiene un lugar destacado en la articulación de algunas esferas de la vida y del sentido con la construcción del conocimiento. Segundo, por el hecho que este saber tiene un vínculo con lo político muy estrecho en tanto surge de un movimiento de mujeres, así como también porque no busca el saber por el saber sino que intenta abrir puertas para una acción transformadora de la sociedad. En tercer lugar, porque a partir de la labor de mujeres pioneras se ha ido entretejiendo un saber que ha ido (re)integrando distintos ámbitos de la vida de las mujeres, y cuyas consecuencias no sólo las afectan a ‘ellas’ sino también al conjunto de la sociedad.

El surgimiento de la mujer como categoría de análisis en las ciencias sociales se vuelve más sistemática en la década del 70 cuando entra al mundo académico en Estados Unidos, y empieza con ello una constitución de los estudios de la mujer como un saber disciplinario.

Los estudios de la mujer tenían que ver con todas aquellas investigaciones teóricas y empíricas específicas de las disciplinas sociales y humanidades que tenían como tema central a “La Mujer”.

A los estudios de la mujer convergieron especialistas de distintas disciplinas, destacando las primeras aproximaciones desde el campo de la antropología, la historia y la literatura.

De este modo, comienza la incorporación de la mujer como una categoría válida de analizar dentro de las ciencias sociales y humanidades y el debate empieza a girar en torno a 2 ejes:

1.- La interrogación a los marcos teóricos de las disciplinas de las ciencias sociales y humanidades (proceso de deconstrucción) y;

2.- Un momento de reflexión, construcción de datos sobre la situación de la mujer.

En la Antropología, la Historia y la Literatura –entre las disciplinas más involucradas– se inaugura un proceso de cuestionamiento a los grandes “relatos” teóricos sustentados por ellas. Este cuestionamiento tuvo como horizonte sacar a escena la *invisibilidad* en que permanecían las mujeres, en los diversos ámbitos del saber. De ese modo, se gesta una relectura de las obras disciplinarias y se constata que en ellas, las mujeres ya sea como objeto o como sujeto están ausentes (Montecino, 1996:11), y se ha tendido a negarlas e ignorarlas.

En *Devenir de una traslación: De la mujer al género o de lo universal a lo particular* Sonia Montecino señala que el problema en las ciencias sociales radicaba fundamentalmente en la *representación* que se hacía de la mujer. Por tanto, la invisibilidad era más que nada un problema teórico de interpretación, de modelos de comprensión en las disciplinas que comprometía a los grandes relatos (paradigmas) de las ciencias sociales, históricas y literarias.

Una vez que las mujeres comenzaron a interrogarse sobre los marcos teóricos y la mirada desde la cual se situaban las disciplinas para abordar sus temas de estudio, constataron la existencia de 2 grandes prejuicios en las ciencias sociales, y en especial en la Antropología: el androcentrismo y el etnocentrismo. El androcentrismo entendido como una mirada situada desde lo masculino y con lo masculino como referente para observar la realidad; y el etnocentrismo como tendencia a observar otras culturas desde la perspectiva de la cultura



propia, en especial de la comprensión de los fenómenos desde la cultura occidental (Montecino, 1996:12).

Luego del primer momento de relectura a las teorías, viene un proceso de hacer avanzar las investigaciones sobre la situación de la mujer a partir de la generación de saberes propios que vinieran a llenar los vacíos que generaba la invisibilización de las mujeres.

Con el transcurrir del tiempo, empiezan a surgir críticas hacia los estudios de la mujer, pues comenzó a perfilarse una suerte de aislamiento y *ghettización* que hacía aparecer a estos estudios como “sólo para mujeres y hecho por mujeres”.

Esto puso en el tapete el problema de que todos los esfuerzos de la investigación sobre la mujer se perdían por la segregación y la marginalidad y por la débil inserción de los Programas de Estudios de La Mujer en las universidades.

Los Estudios de Género surgen en la década del 80 como un intento de resolver las problemáticas que emergieron en el desarrollo de los Estudios de La Mujer.

El concepto de género viene a transformar y superar la parcialidad en la que caían los estudios de la mujer.

La introducción de la noción de género en los análisis de las ciencias sociales y humanidades trajo consigo una serie de rupturas epistemológicas sobre las maneras en que se había entendido históricamente la posición de las mujeres en las distintas sociedades.

En los estudios de género es posible observar 2 grandes enfoques a la hora de interpretar cómo se posicionan hombres y mujeres en la vida social: la *Construcción simbólica* y la *Construcción social*. La primera tiene su énfasis en la esfera cultural y la segunda en la esfera económica.

La importancia de analizar a hombres y mujeres como categorías simbólicas permite identificar los valores que las culturas tienen sobre lo femenino y masculino, a la vez que también dan cuenta de las ideologías de género que operan en cada sociedad.

La construcción simbólica ha llevado a considerar el análisis de los símbolos asociados al género con otros sistemas de significados culturales y a poner atención sobre las estructuras de prestigio que derivan de esos sistemas. Estas estructuras de prestigio tendrán un correlato a nivel de los posicionamientos y representaciones de lo femenino y lo masculino en cada grupo social.

En el enfoque de la construcción social se pone el acento en lo que hacen hombres y mujeres dentro del entramado de la división sexual del trabajo. El eje central de la discusión está en las relaciones de producción (influencia de la teoría marxista). La posición que ocupan las mujeres en las relaciones de producción serán cruciales para entender las jerarquías socio-económicas y sexuales.

La trayectoria que han tenido los estudios de la mujer y de género en tanto teoría explicativa, ha de ser entendida en relación con quienes promueven y desarrollan (o han desarrollado) dichos estudios, así como también en relación a los contextos históricos e institucionales en los que se insertan.

En el caso de Chile, con la llegada de la Democracia se abrió un espacio para que los estudios de la mujer y/o de género pudieran instalarse en algunas universidades chilenas. En la realidad universitaria chilena de principios de los años 90, las estrategias de institucionalización de los estudios de género, obedeció a grupos de docentes que se movilizaban para instalar estos temas ya fuera “a través del dictado de cursos y la realización de seminarios de título a nivel de pregrado y la implementación de postítulos y luego, cuando está demostrada la receptividad de la temática, reciben el apoyo formal de las autoridades” (Montecino y Rebolledo, 1998: 63), lo que en algunos casos se traduce en un

terreno propicio para la creación de Programas o Centros de estudios de género estables que pasan a hacer docencia, investigación y extensión.

Las profesoras universitarias de género, como portadoras de un nuevo saber que llega a las universidades, no sólo se enfrentan a la ‘vieja guardia’ que define en el territorio del conocimiento científico lo que ha de ser aceptado y lo que no; sino que además son objeto ellas mismas de cuestionamiento en cuanto el ser mujer les significa tener una imagen asociada a lo que Bourdieu llama un coeficiente simbólico negativo en relación con los hombres y que afecta negativamente lo que son y lo que hacen.

La participación de las mujeres en las universidades tiene que necesariamente ser vinculada con el proceso histórico por el que ha pasado este sistema de educación superior, pues así como con el correr de los tiempos han cambiado las instituciones sociales así también ha cambiado la posición de las mujeres.

No siempre las mujeres han podido estudiar en la universidad, y en lo que se refiere al cuerpo académico, en Chile recién en el año 1922 fue nombrada Amanda Labarca como la primera profesora universitaria. Ya iniciado el siglo XXI, seguimos estando en una encrucijada sobre la reflexión de lo femenino: estamos actualmente en un momento de grandes contradicciones, pues pese a que ha habido una gran liberación para las mujeres si las miramos en perspectiva histórica; todavía las relaciones de género están signadas por la dominación masculina.

En esta tesis, analizamos a la universidad desde una mirada situada en la construcción simbólica, y esto nos permite ver que en la universidad también hay presente un escenario de representaciones sobre lo femenino y masculino que atraviesa de manera estructural su quehacer. Y aquí podemos ver que en la institución universitaria se reproduce también la estructura de dominación masculina que subyace en la sociedad.

Sherry Ortner (1979), una de las principales exponentes del simbolismo genérico, sostiene que en todas las culturas existen ideologías de género. Dichas ideologías de género se basarían en un conjunto de oposiciones binarias que determinan a su vez las posiciones donde deben ubicarse hombres y mujeres. Toda ideología tiene un sistema de valores que subyace y lo sustenta. Este sistema de valores se encuentra dentro de una estructura de prestigio. Es precisamente en estas estructuras de prestigio donde es posible ver las posiciones y representaciones que ocupa lo femenino y masculino en cada cultura y grupo social.

Hemos observado que no obstante la masificación del ingreso de las mujeres a la universidad, no ha cambiado el hecho que esta siga basándose en un sistema de prestigio que es fundamentalmente masculino; y que se ancla en una determinada concepción de la ciencia y del poder.

En esta investigación, nosotras queremos ver el escenario de representaciones que hay en la universidad acerca la participación de las académicas desde la perspectiva de ellas.

En el sistema de educación formal se da una particular dinámica entre el profesorado según sean hombres o mujeres. El profesorado es predominantemente femenino en los niveles de enseñanza prebásica y básica, y tiende a igualarse la participación femenina y masculina en el nivel de la educación media. En la educación superior el porcentaje de participación femenina en la composición del profesorado disminuye considerablemente. ¿Cómo interpretar la baja presencia de mujeres en la docencia de educación superior, lugar donde la docencia tiene mayor prestigio?, ¿Cómo puede ser interpretada la experiencia de ser una minoría en una institución como la universidad?. Tratar de responder a estas interrogantes ha sido parte de los desafíos de esta investigación.

Nuestro planteamiento considera que la universidad puede ser vista como un universo simbólico en sí. En ella podemos ver representaciones acerca los roles que asume el profesorado en términos de investigación y docencia por ejemplo; o las valoraciones de las

distintas disciplinas científicas, así como también qué atributos son los que se cree debe tener una persona para acceder a puestos con gran poder dentro de la estructura de la universidad.

En definitiva, en el ‘microcosmos’ de la universidad se reproduce todo el imaginario social que existe sobre los roles, estereotipos, normas y valores asociados a lo femenino y masculino.

La investigación que se propone, busca recoger la percepción de las profesoras universitarias que trabajan con saberes de género, pues queremos conocer en voz de las propias actrices cómo es la experiencia de ser mujer en una institución como la universidad, y cómo se interpretan las dinámicas presentes en las relaciones de género a partir del discurso de las académicas, que trabajan en torno a la problemática de género.

En los estudios de género, pocas veces se ha reflexionado sobre quienes promueven y generan esas reflexiones, y a nosotras nos ha parecido sumamente interesante investigar sobre qué es lo que ocurre con las mujeres que llevan adelante esos estudios en las universidades.

En Chile, buena parte de las académicas que trabajan en estudios de género dentro de las universidades se concentran en la región metropolitana, y en ese sentido era atractivo conocer las percepciones de las académicas de género acerca su experiencia académica en las respectivas instituciones donde se desempeñan.

Lo que hace relevante esta investigación es que estas profesoras se encuentran en una institución cuyo trabajo construye conocimiento y construye sentido. Institución que en la sociedad del conocimiento va haciéndose cada vez más preponderante en cuanto son principalmente las universidades las encargadas de formar a los futuros cuadros profesionales, así como también las de generar conocimiento a través de la investigación. Si las académicas son parte o están dentro de una universidad pueden intervenir en la realidad universitaria, develando las estructuras de dominación masculinas que allí existen, y

pueden hacer tomar conciencia de la necesidad de relaciones equitativas de género no sólo con quienes son sus pares y colegas en la universidad, sino también en relación con el ‘semillero’ que representa el estudiantado.

La relevancia de nuestra tesis se vincula con la necesidad de conocer y comprender la situación de las académicas, y cómo esto incide (o no) en la forma en que se lleva a cabo el trabajo en las universidades. Resulta importante conocer e interpretar en qué postura se encuentran las académicas de género hoy; y si la lucha que las animaba y unía para derribar a la Dictadura todavía se mantiene en el intento de derrocar a un tirano que ya no viste de militar, sino que se acicala bajo la forma de una dominación masculina que no sólo las subordina sino también las divide.

Esperamos que esta tesis sirva para incentivar y continuar la discusión sobre educación superior y género; y a futuro nos sorprendamos gratamente con investigaciones que den cuenta por ejemplo de posibles estrategias de transformación de la universidad masculina; o de estudios comparativos sobre la participación de las profesoras en las distintas ‘culturas’ universitarias que existen no solo en Chile sino también en el resto del mundo; o simplemente sirva como registro de una experiencia sentida y percibida en el mundo de la vida de la universidad, y que con el transcurso del tiempo sirva para mirar en perspectiva histórica la situación de las pioneras de hoy con las que se espera sigan existiendo en el futuro.

Las preguntas que animaron esta investigación se centraron en torno a ¿Qué lugares están ocupando las mujeres en la universidad? ¿Qué piensan las mujeres sobre su relación con una estructura mayor como la universidad, cómo participan y cómo se perciben en términos profesionales? ¿Qué implicancias tiene ser mujer en lo público, y en especial dentro del contexto del mundo de la vida de la universidad? ¿Dónde están situadas las mujeres en la universidad?.

¿Por qué centrarse en las mujeres profesionales de la universidad? ¿Porqué el querer escuchar a las profesoras universitarias? ¿Qué hace tan interesante querer indagar sobre las percepciones que tienen las académicas que trabajan con la perspectiva de género? ¿Qué miradas o reflexiones se pueden hacer a la universidad desde los estudios de género?.

La búsqueda de respuestas a esas interrogantes han marcado el comienzo de esta investigación, cuyos objetivos generales y específicos son:

#### OBJETIVO GENERAL:

- Conocer, comprender e interpretar la experiencia académica de las mujeres que trabajan temas de género en las universidades metropolitanas chilenas

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conocer e interpretar las posiciones, roles, representaciones y estatus que posee el profesorado femenino que trabaja saberes de género dentro de la universidad
- Comprender las dinámicas de género presentes en las instituciones universitarias metropolitanas chilenas a partir de la experiencia de las propias mujeres académicas

Cabe recordar aquí, que cuando nos hemos planteado como objetivo de la investigación el querer conocer, comprender e interpretar la experiencia académica de las profesoras de género en las universidades chilenas de la región metropolitana; debemos tener presente, que en el ejercicio de reflexionar sobre la propia práctica de investigar, también se debe poner en evidencia la aproximación o la forma en que se ha llegado a configurar un problema de investigación, puesto que se reconoce que la objetividad en la ciencia no existe

y que mas bien existe una práctica científica que está situada en términos de clase social, etnia, género y edad.

Repensar las relaciones entre hombres y mujeres también tiene consecuencias sobre quienes investigan, pues implica también repensarse y situarse en esa relación en tanto investigadora. En este sentido, los estudios de género reflexionan de manera transversal sobre todos los ámbitos de la experiencia subjetiva y normativa de la sociedad; y en el caso del quehacer científico esto se traduce en una manera de aproximarse al objeto de estudio, que ya no es mas *objeto* sino *sujeto* y donde quien investiga ya no es mas *objetivo* sino *situado*.

Una vez introducida y presentada la investigación vienen a continuación las consideraciones teóricas de esta tesis; el marco metodológico, los antecedentes que nos dan cuanta de la situación de las mujeres en el sistema universitario; continúa con las percepciones de las académicas, y finalmente cierra con las conclusiones.

En las *consideraciones teóricas* hacemos un breve recorrido por la historia de las universidades, sus orígenes y principales hitos que pasan a configurar su quehacer; luego se hace una interpretación de la universidad a la luz de la construcción simbólica del género, y lo que se entiende como la vida privada de la universidad. En los siguientes dos puntos se hace referencia a los estudios de género, cómo se introducen en el trabajo de las instituciones universitarias, así como también qué lecturas se pueden hacer sobre las profesoras que son doblemente minorías en tanto son mujeres y mujeres que trabajan con saberes de género.

En las *consideraciones metodológicas* se da cuenta del método cualitativo, la técnica de la entrevista, la muestra teórica y las dimensiones del estudio. En la metodología también se manifiesta bajo qué supuestos se sitúo la investigadora al momento de analizar los



hallazgos que se encontraron a partir de ‘la voz de de las académicas de género’. Lo que se hizo finalmente fue mas bien la interpretación de un sentido, de un significado común que hacía converger y divergir los discursos de las profesoras universitarias entrevistadas, antes que entrar a cuestionar o debatir cuan cierto o veraz podía ser lo que cada una de ellas dijera.

Tal como dice Thompson, el proceso de interpretar es necesariamente arriesgado, y está lleno de conflictos y abierto a la discusión. Aquí hemos utilizado la perspectiva fenomenológica para trata de recuperar los sentidos que se configuran en el mundo de la vida de la universidad. Y dentro de esta perspectiva hemos filtrado la realidad a partir de la hermenéutica, la cual no es aquí empleada como una reflexión filosófica del ser, sino más bien como un modo de entender las tareas de interpretación en la investigación social.

En los *antecedentes* se muestran estadísticas sobre las mujeres en distintos ámbitos: al nivel de las alumnas (de pre y postgrado), de las académicas y sobre aquellas profesionales que están en los cargos más altos en las universidades. Las estadísticas fueron de fácil recolección en el caso de las alumnas, y bastante más complicadas en el caso de las mujeres que son académicas y/o ocupan cargos directivos. Algunas veces tuvimos que hacer ‘cuentas’ nosotras mismas para no perder la oportunidad de dejar reflejada de manera sintética y global cómo es la tendencia de la participación femenina a este nivel en las universidades chilenas.

En el *análisis de los resultados* se reflexiona en torno a siete grandes ejes que atravesaron el discurso de las académicas entrevistadas y que hablaban especialmente de sus percepciones sobre su experiencia en el mundo de la universidad, la discriminación, estereotipos, expectativas, modelo de educación recibido, sugerencias de transformación, y también acerca el contexto histórico en el que se ha desarrollado su experiencia académica. La posibilidad de un conflicto de interpretación en el análisis es inherente al proceso mismo de interpretación. Y éste es un conflicto que puede surgir no sólo entre las interpretaciones divergentes de especialistas con sus interpretaciones mediadas por su historia personal, social e institucional, sino también pueden surgir diferentes interpretaciones de la realidad

con las mismas mujeres que constituyen el mundo de la universidad. De allí entonces, que esta tesis sea por un lado un intento por conocer la vida privada de la universidad a partir del relato de las mujeres que nos hablaron, y por otra, sea una (entre muchas otras) interpretación.

Por último, en las *conclusiones* se cierra la investigación con una revisión de los objetivos que la guiaron, así como también de manera muy breve se presentan algunas aperturas o proyecciones sobre investigaciones que consideramos permitirán seguir profundizando sobre el debate incipiente de educación superior y género.

## **2.- CONSIDERACIONES TEÓRICAS**

### **2.1 Breve recorrido por la historia de las universidades: sus orígenes y principales hitos**

Para comenzar la discusión sobre las universidades, es necesario establecer qué se entiende por universidad. Distintas definiciones se dan en virtud del acento en sus funciones, organización o estructura. Una definición amplia, pero que nos ayuda a situar a la universidad, es la de Ben-David quien sostiene que “las universidades son organizaciones dedicadas a hacer avanzar el saber. Enseñan, forman y examinan a los estudiantes en una variedad de terrenos intelectuales, científicos y profesionales... Las universidades otorgan grados académicos y proporcionan oportunidades para realizar investigaciones originales tanto a los miembros del claustro de profesores como a algunos de sus estudiantes”<sup>1</sup>.

Brunner citando una publicación sobre la historia de las universidades en Europa, señala que desde su origen la universidad reúne varias características que definen su identidad institucional: se instituye por una autoridad de naturaleza universal (como el Pontífice o el Emperador, y en época más reciente el Estado); sus miembros reciben derechos especiales, entre ellos el de autogobernarse del profesorado o su libertad de cátedra; la institución examina y confiere grados; sus miembros forman una comunidad o una corporación, y la enseñanza que ofrece envuelve una clasificación de las disciplinas, estableciéndose una jerarquía entre ellas, y un método o la exposición y comentario de textos autoritativos<sup>2</sup> y el debate oral (Brunner, 1994).

La universidad como institución nació en Europa en el siglo XII, y desde allí su modelo se expandió. En los países que llegaron a establecerse, fueron adquiriendo rasgos propios de cada uno de los países.

---

<sup>1</sup> Ben-David, J. *Universidades*. En: Sills, D. (Dir.). *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* Vol 10, Edición española, Madrid, Editorial Aguilar, 1977 Pp. 551-557

<sup>2</sup> El concepto autoritativo se utiliza en el contexto de libros que se consideran sagrados y que por ende han de ser reconocidos y respetados como tales. El concepto autoritativo surge a partir de la discusión sobre cuáles textos habían de ser incluidos en la Biblia, puesto que existían muchos textos posibles de ser incluidos; mas solamente algunos eran sagrados, solo un puñado de estos fueron considerados *textos autoritativos*.

Lo que en un comienzo se dio como el cultivo de la erudición al que sólo podían acceder los hijos de los nobles y aristócratas, cambió en el siglo XIX, cuando la transformación de Alemania en un Estado moderno, hizo que las universidades se adaptaran a su control, y las indujo a una autorreforma. En este contexto fue posible el desarrollo de nuevas materias de estudio puramente científicas, sin necesidad de tener que convencer a los gobiernos o a los benefactores individuales de su utilidad, mientras que la investigación fue reconocida como una función importante de las universidades (Ben-David, 1977, 554).

Un hito en la historia de las universidades, fue la creación de la universidad de Berlín en 1810, que trajo consigo la innovadora idea de unir la docencia con la investigación.

Para entender de manera sintética lo que ha sido el desarrollo de las universidades desde sus orígenes hasta hoy, Brunner resalta los siguientes aspectos:

- Desde su origen, la universidad fue una institución utilitaria, de contenido vocacional, pero que combinaba ese rasgo con la pretensión de ofrecer una educación general y cultivar la erudición;
- Hasta el siglo XX se crean relativamente pocas universidades fuera de Europa, aunque su modelo institucional se difunde progresivamente hacia el mundo entero;
- Sólo a partir del siglo XIX empiezan a surgir universidades que se organizan progresivamente en torno a la “racionalidad cognitiva”; esto es, la producción de nuevos conocimientos mediante la investigación, la formación en los fundamentos del conocimiento racional y en las artes a través de la educación general, y la educación para la práctica en el nivel profesional;
- Hasta bastante avanzada la primera mitad del siglo XX, la educación universitaria beneficia exclusivamente a un pequeño núcleo de cada sociedad, incluso entre las más desarrolladas; nunca a más de dos de cada cien jóvenes del respectivo grupo de edad<sup>3</sup>.

Para el caso de Latinoamérica, la universidad se construye en un proceso particular de surgimiento y desarrollo y difiere de lo ocurrido en la formación del carácter de la

---

<sup>3</sup> Brunner, J. *Educación Superior: Chile en el contexto internacional comparado*. Santiago, FLACSO, 1994. Pp 6-7

universidad europea. En esta hay un incuestionable dominio aristocrático sobre las universidades, y las universidades están encaminadas a educar para posiciones de estatus más que para el mercado de las profesiones. Las universidades europeas en sus orígenes apuntan a transmitir un estilo estamental de vida asociado a un ideal educacional basado en lo que Max Weber llamó la personalidad cultivada: la condición de tener una personalidad cultivada abre la posibilidad cierta de ser parte del estrato dirigente.

La universidad en América Latina es mas bien concebida como una institución destinada a formar a la elite dirigente, fundamentalmente la elite política. En cuanto la universidad deja de lado su vinculación tradicional con una idea de universidad basada en un modelo cultural de elite, pasa a asumir en su fase moderna, un nuevo tipo de vinculación con el *desarrollo* del país, mas bien visto a través de la óptica del planificador (y ya no del aristócrata). La universidad pasa a ser vista como institución que orienta parte de su quehacer a la planificación de un modelo de desarrollo que se aspira lograr.

“Con la lenta erosión del dominio aristocrático sobre la universidad sobrevino sin embargo, con renovado vigor, la pregunta por la *misión* de las instituciones de educación superior. Pero, al mismo tiempo, fue difundiéndose en la opinión pública mesocrática de nuestras sociedades la noción... que la universidad era producto de múltiples y encontradas fuerzas, y no la simple encarnación de una esencia de lo universitario. Luego, si se quería intervenir en la modelación de las instituciones de enseñanza superior, si se quería contribuir a su organización para el futuro, debía primeramente entenderse esa relación entre la universidad y la sociedad. ¿Qué significaba que la universidad fuera un producto social; el resultado, al menos en parte importante, de condiciones externas a ella? ¿Y cuál era la manera como la universidad actuaba sobre la sociedad, o sea, en que la sociedad se volvía al menos en parte el producto de la acción de aquella?” (Brunner, 1985:3)

En su trabajo *Universidad y sociedad en América Latina: un esquema de interpretación*, Brunner concluye que la universidad está atrapada entre la dialéctica de la economía y la política, dialéctica que actúa al interior y fuera de ella. La complejidad que asume esta relación dialéctica, y las especificidades del contexto histórico de los países ya no permite una imagen única de universidad, o un modelo hegemónico de universidad, sino que mas bien habría una multiplicidad de imágenes de la universidad que se conforman a partir de diferentes combinaciones de sus elementos y problemas basales. La universidad puede llegar a representar algo distinto para cada sector de la sociedad civil, el estado o el mundo empresarial. A nosotras en particular nos interesa percibir el sentido de la experiencia de mujeres académicas en el sistema universitario, pues vemos que la vida cotidiana en la

universidad adquiere un nuevo significado, un significado distinto cuando se interpreta desde una perspectiva de género.

Plantea también este autor, que la idea de la universidad para-el-desarrollo configuró una política cultural sui generis en América Latina; donde se combinaron la tradición de la universidad de elite, los intentos de su reorganización ‘desde dentro’, las dinámicas exógenas inducidas por la transformación social y una variedad de factores (desde ideológicos hasta financieros) provenientes de fuera de la región.

Así pues, de ser la universidad una institución que prolongaba y expresaba la hegemonía de una clase, incorporando a los hijos de los grupos sociales emergentes a las elites y formando a un selecto grupo para un estilo estamental de vida, la universidad pasó a ser una institución de masas, profesionalizada, dotada por tanto de un mercado interno para las posiciones intelectuales, propensa a la politización y que se gobierna mediante procesos burocráticos (Brunner, 1985: 13).

Un fenómeno de singular importancia que vino a transformar radicalmente la fisonomía de las universidades es –siguiendo a Brunner- la masificación de su matrícula. El acceso masivo a un nivel de educación hasta entonces de elite, se inició después de la Segunda Guerra Mundial en Estados Unidos. Este hecho se convirtió en el punto de partida para que otros sistemas universitarios pasaran por el mismo proceso de expansión de la matrícula.

En síntesis, la educación superior de ser un servicio de élites pasa a convertirse en un sistema masivo. “Según el clásico estudio de Trow, se estima que un sistema es de élites mientras que la matrícula no supera un 15% del respectivo grupo de edad; empieza a masificarse por encima de ese umbral y llega a ser un servicio universal cuando la mitad o más del grupo de edad se encuentra inscrito en una institución de ES”<sup>4</sup>.

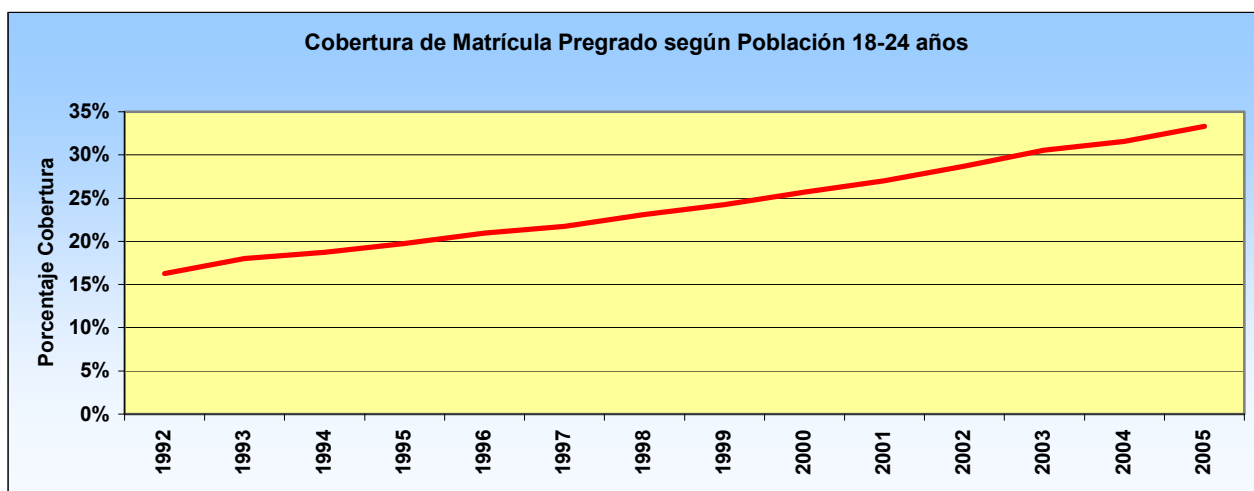
Siguiendo este mismo argumento, en el gráfico nº 1 podemos observar el caso chileno que en el año 1992, era un sistema de elite pues apenas superaba el 15% de cobertura de la juventud en edad de estudiar (entre los 18 y 24 años). Después de ese año, la curva empieza a ascender, por lo que se estaría en presencia de un sistema masificado en el mismo sentido

---

<sup>4</sup> Ibid. Pp 9

que lo entiende el norteamericano Martin Trow. Es probable que en el curso de una década más, en Chile la educación superior se acerque bastante a un servicio universal. Hoy en día existe una gran oferta de parte de las numerosas instituciones privadas y públicas para atraer a un alumnado que demanda mayores certificaciones educacionales para competir en el mercado de las profesiones. Lo característico de nuestra época, es que este alumnado deja de provenir exclusivamente del sector de la población de edad joven y comienza a incorporarse gente adulta también.

Gráfico n° 1



Fuente: [www.mineduc.cl/superior/compendio/DocMatricula/2.5.xls](http://www.mineduc.cl/superior/compendio/DocMatricula/2.5.xls)

El fuerte aumento de la matrícula ha traído como consecuencia un proceso de diferenciación en el sistema de educación superior. Esta diferenciación ocurre en un sentido horizontal (aumento del número y diversidad de instituciones de educación superior) así como también vertical (se agregan instituciones no universitarias al sistema de educación superior). Este proceso de diferenciación ocurre también al interior de las mismas universidades “en el sentido horizontal, mediante la creación de un mayor número de unidades (facultades, escuelas, institutos, centros, departamentos) y carreras o programas.

En el sentido vertical, distinguiéndose entre formación de pregrado, de postgrado y de postítulo”<sup>5</sup>.

### **2.1.1 El caso de las universidades en Chile**

Hasta el año 1980 en Chile hubo sólo 8 universidades<sup>6</sup>. Hasta ese momento no había tampoco otras instituciones como los Institutos profesionales o Centros de formación técnica que formaran parte del sistema de educación superior chileno. Hasta 1965, estas 8 universidades tenían distintas sedes a lo largo del país, concentrándose especialmente en las ciudades de Santiago, Valparaíso, Concepción, Antofagasta y Valdivia.

En Dictadura, el gobierno chileno llevó a cabo una reforma en 1980. Para el sistema de educación superior esto significó la creación de un nuevo marco legal que hizo posible el desarrollo de un sector privado desregulado. Por mandato legislativo se creó un sistema verticalmente diversificado en tres niveles: Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica. Junto con esta privatización y diversificación del sistema, hubo una división forzada de las 2 antiguas universidades estatales que dieron lugar a otras 16 universidades. Paralelo a ello, hubo una radical redefinición de las pautas de financiamiento del Estado hacia las universidades (Brunner, 1994), que entre otras cabe destacar:

- El Estado limitó el financiamiento (vía aporte fiscal directo, asignado anualmente por ley de presupuesto) a las 8 universidades existentes hasta antes de la reforma, y a las 16 nuevas que se crearon a partir de la división forzada de las antiguas 2 universidades nacionales.
- El Estado obliga a las universidades beneficiadas con este aporte fiscal a cobrar aranceles por sus servicios docentes y crea un mecanismo de préstamos estudiantiles.

---

<sup>5</sup> Brunner, J. *Educación Superior: Chile en el contexto internacional comparado*. Santiago, FLACSO, 1994. pp. 9

<sup>6</sup> A mayo del 2004, las estadísticas de MINEDUC daban cuenta de la existencia de 229 instituciones de educación superior en Chile. De ellas 64 son Universidades, 48 Institutos Profesionales, y 117 Centros de Formación Técnica.



- Instituye un aporte fiscal indirecto que beneficia a aquellas instituciones (públicas y privadas) que logran inscribir al alumnado de mejores puntajes en la PAA (hoy, PSU).
- Instaura un fondo especial para el financiamiento competitivo de proyectos de investigación.
- Crea incentivos tributarios para donaciones privadas en beneficio de las universidades.

La reforma chilena de 1980 provocó grandes cambios en el modo en que pasó a estar constituido el sistema de educación superior. Y para el caso particular de la misión del sistema universitario, “la reforma forzó a las universidades que cuentan con un aporte fiscal directo a diversificar sus fuentes de ingresos, a competir por recursos y a vender servicios en el mercado de conocimientos”<sup>7</sup>.

Actualmente en la educación superior –a juicio de Yarzabal<sup>8</sup>- las políticas neoliberales han traído consigo la concepción que un solo modelo estándar debe ser el dominante para la cultura académica y las prácticas educativas, que la competitividad es el único mecanismo para alcanzar el mejoramiento de la calidad del servicio que se ofrece, que se debe estimular la privatización de la educación, que el compromiso público de los gobiernos debe contraerse y que el mercado debe regir los cambios institucionales. Si bien no compartimos la visión de este autor, cabe citarlo aquí, pues es necesario un debate sobre la reconstrucción de la idea de universidad y su aporte a la sociedad contemporánea de Chile. En este contexto, cabe preguntarse acerca de la visión que tiene la teoría de género sobre la universidad en Chile. Y ¿cómo se relaciona esto con el propio quehacer académico al interior de las universidades?.

---

<sup>7</sup> Brunner, J. *Educación Superior: Chile en el contexto internacional comparado*. Santiago, FLACSO, 1994. pp.18

<sup>8</sup> Yarzabal, L. *La educación superior en América Latina, realidad y perspectiva*. [En línea] <<http://www.mecesup.cl/difusion/revista/revista1D.pdf>> [consulta: 04 octubre 2004]

### 2.1.2 Contexto actual de las universidades

“La educación superior ya no es un bien de lujo: es un bien esencial para el desarrollo social y económico de los países” (Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad, 2000: 16)

Para el Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad, la riqueza económica del mundo actual está cada vez menos concentrada en las fábricas, la tierra o la maquinaria. Hoy se basa en el conocimiento, las habilidades y el ingenio de las personas; atributos que se consideran más decisivos en el ámbito de la economía mundial. Formar un capital humano poseedor de estas características es tarea de instituciones de educación superior muy bien calificadas.

“A fines del siglo XX comenzó a desarrollarse una economía basada en el conocimiento, en contraste con la que se sustenta en la industria. A partir de la Segunda Guerra Mundial, en los países más avanzados, la llamada “revolución del conocimiento” ha generado crecimientos exponenciales continuados en todos los campos del saber... La posibilidad de participar en la economía del conocimiento exige un nuevo conjunto de habilidades humanas. El individuo debe estar mucho más capacitado que antes y además ha de demostrar un mayor grado de independencia intelectual. Debe ser flexible y estar dispuesto a seguir estudiando mucho más allá de la edad en que ha sido tradicional hacerlo”<sup>9</sup>.

En la *era de la información* el conocimiento cada vez es más importante y su demanda en el mercado del conocimiento crece exponencialmente. En este escenario, las instituciones de educación superior también van siendo cada vez más preponderantes pues a ellas les cabe en parte importante la producción del conocimiento a través de las investigaciones que desarrollan su cuerpo de académicos/as. Cada vez va siendo imprescindible educar a una mayor proporción de profesionales con estándares más altos, ya que en la actualidad poseer un grado universitario es requisito básico para muchos trabajos especializados (Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad, 2000:11). Y un trabajo especializado supone también un buen nivel de ingresos.

Con la afirmación anterior, el Grupo Especial sobre Educación Superior Educación y Sociedad está dando su visión sobre las demandas a la educación superior en una sociedad situada en la era del conocimiento y la información.

---

<sup>9</sup> Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad. *La educación superior en los países en desarrollo. Peligros y promesas*. Traducción al español, Santiago, CPU, 2000. Pp 20

En la hora actual los países en desarrollo deben mirar a sus sistemas de educación superior de manera especial, pues sin un fuerte desarrollo (de calidad) de las instituciones de educación superior no se asegurará un crecimiento económico. Allí hay una promesa implícita sobre esta institución educativa pues es impensable un progreso económico sin la presencia de ellas.

En años recientes, en el debate sobre la educación superior empiezan a ser objeto de atención los estudios de género. En el ámbito de instituciones internacionales como UNESCO o el Espacio Europeo de Estudios Superiores ya está siendo parte de sus orientaciones de trabajo el visibilizar la participación femenina en el nivel terciario de la educación y sus dinámicas. En relación con los estudios de género se estudia su introducción transversal en las mallas curriculares de todas las carreras.

Para que la educación superior pueda ser capaz de responder a las demandas que le hace la sociedad del conocimiento, es necesario un debate sobre el aporte de estas instituciones al desarrollo social, económico y político, así como también debatir acerca los desafíos que se plantearán en torno a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

Las demandas que se dirigen al sistema de educación superior no sólo se orientan a quienes planifican, administran y coordinan su funcionamiento, sino también y de manera especial a su cuerpo docente. Se considera que un cuerpo docente idóneo y altamente motivado es crucial para la calidad de las instituciones de educación superior. En este sentido, el Grupo Especial sostiene que:

“las instituciones de educación superior dependen del compromiso de su cuerpo docente. Su presencia constante y el hecho de estar permanentemente a disposición de los estudiantes y demás profesores tienen enorme influencia en cuanto a crear una atmósfera propicia para el aprendizaje... En efecto muchos docentes laboran en varios establecimientos a la vez, dedicando poco tiempo a la investigación y al mejoramiento de su capacidad pedagógica, lo cual hace que cumplan un rol mínimo o nulo en las instituciones que los emplean”<sup>10</sup>.

Responder a los requerimientos para mejorar la calidad del profesorado se torna difícil cuando los mecanismos de incentivos están mal concebidos y las remuneraciones son bajas

---

<sup>10</sup> Ibid. Pp 26

en comparación con las de otras profesiones. A juicio del Grupo Especial, el aumento de los salarios de quienes trabajan en las universidades dependería más de factores burocráticos que tienden a recompensar la antigüedad más que los logros en docencia y/o investigación.

Otra reflexión que nos llama la atención sobre el sistema de educación superior tiene que ver con lo que el Grupo Especial plantea como una función adicional, y es reflejar y promover una sociedad civil abierta, equitativa y moderna:

“Se espera de la educación superior que encarne normas de interacción social tales como el debate abierto y fundamentado, que haga hincapié en la autonomía e independencia de sus miembros, y por último que rechace la discriminación basada en consideraciones de género, etnia, religión u origen social. En su expresión más elevada, una institución de educación superior es un modelo y un acicate para la creación de una sociedad civil moderna.” (Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad, 2000: 49)

El trabajo de las universidades se funda no sólo en la producción y reproducción de conocimiento, también transmite valores y actitudes con las que cada universidad bajo su sello institucional (e ideológico) forma a sus futuros profesionales. Quien tiene la responsabilidad de educar al alumnado es el cuerpo docente. Estos profesionales son reclutados según un perfil delimitado por cada institución. Es bastante probable que los mecanismos de selección estén influidos por afinidades políticas; esto quiere decir que existen universidades reconocidas por su ideología de derecha, mientras que otras son más bien progresistas. El cómo se configure un determinado perfil del conjunto del cuerpo docente, tendrá gran importancia en cuanto al ideal de educación: A modo de ejemplo, sólo señalar que en Chile, no reciben la misma orientación quienes se educan en la Universidad Católica, la Universidad de Chile o la Universidad Finis Terrae. En la primera de estas tres universidades, el alumnado sale con una fuerte orientación católica y de reproducción del sistema de élites; en la Universidad de Chile se da una fuerte orientación laica y con visión de servicio al desarrollo del país; mientras que la Universidad Finis Terrae se basa en los principios de Los Legionarios de Cristo, que radicalizan aún más las doctrinas del Opus Dei.

## 2.2 La universidad vista desde la construcción simbólica del género

“Los saberes emanados desde el universo académico dan cuenta de una serie de encrucijadas que tocan los ámbitos institucionales, culturales y educacionales. Institucionales, por cuanto los modos de instalación de estas materias son organizacionalmente diversas; culturales, pues remiten a un problema de estructuración global de nuestra sociedad y, educacionales, en tanto suponen un desafío metodológico y curricular”<sup>11</sup>.

Desde la perspectiva de la construcción simbólica del género, queremos mirar la universidad como una estructura dual, donde aún existiría una oposición conflictiva entre lo femenino y lo masculino. La oposición de estos pares lleva asociada consigo toda una simbólica acerca lo que hombres y mujeres hacen en la universidad, las que dejan en el lado de lo más desprestigiado y subvalorado a las mujeres, llegando incluso a verse limitado el acceso de estas últimas a cargos directivos de gran importancia dentro de la institución.

Las construcciones simbólicas se basan en representaciones que están vinculadas a sistemas de ideas que se relacionan unas con otras. Son sistemas que tienen un conjunto de signos que poseen significados objetivados y como tal reconocidos socialmente. Estos signos están relacionados en pares de oposiciones, oposiciones que pueden ser conflictivas o complementarias.

“Toda sociedad nombra de una manera singular las categorías bajo las cuales lo femenino y masculino se ubicarán dentro del espacio social y psíquico de la comunidad... nuestra mirada se ubica en lo que se ha denominado construcción simbólica del género, entendiendo que el universo de las representaciones está ligado a las conductas, a su comprensión y a la legitimación de las mismas” (Montecino, 1995:9)

Los estudios de la mujer y de género, observaron que la posición que ocupaban las mujeres tanto en la sociedad (lo público) como en el ámbito doméstico (lo privado) estaban representadas en un universo simbólico donde lo femenino siempre estaba asociado a lo subvalorado.

A partir de la idea de que el sexo es una construcción social que tiene sus respectivas representaciones a nivel simbólico, el concepto de género plantea que cada cultura elabora

---

<sup>11</sup> Montecino, S. y Rebolledo, L. (comps) *Mujer y género nuevos saberes en las universidades chilenas*. Chile, Bravo y Allende Editores, colección de Ciencias Sociales Universidad de Chile, 1995. Pp. 9

de manera distinta lo que entiende por mujer y hombre. Al hablar de género se hace referencia a la construcción social y simbólica de las diferencias sexuales entre hombres y mujeres y las relaciones recíprocas que se establecen entre ambos.

Según Ortner (1979) existiría una constante en las diversas culturas a partir de las diferencias sexuales, una de las cuales sería la posición de subordinación y sometimiento en la que siempre se ha encasillado a la mujer, y con ello a lo femenino.

La constante que se puede ver a través de la historia de las culturas es que la posición de la mujer está siempre asociada a lo desvalorizado, y esta autora la vincula a las oposiciones binarias de naturaleza/cultura y doméstico/público desarrollada por Levi-Strauss. En sus investigaciones antropológicas, Ortner observa que en las representaciones colectivas de cada comunidad estudiada, la cultura siempre se considera superior a la naturaleza y las mujeres estarían asociadas a la naturaleza, mientras que los hombres están asociados a la cultura. Lo doméstico es el lugar desvalorizado al que se relega la mujer y se constituye en el espacio de la reproducción de la especie y la crianza de la prole. Si bien recibe críticas este planteamiento, no deja de tener importancia analizar a hombres y mujeres como categorías y símbolos, pues esto nos permite identificar los significados asociados a ellos, cómo se representan, recrean y sustentan los valores sobre lo femenino y masculino en cada cultura.

Cada cultura elabora sus propias identidades de género a partir del hecho biológico de las diferencias entre los sexos: la identidad de género se construye a partir de un proceso donde cada individuo aprende lo que es ser hombre o mujer, asume los roles y las actitudes que les son asociadas, así como también llega a interpretarse a sí mismo dentro de los parámetros definidos por la cultura en la que vive.

La valoración que tiene lo femenino y masculino están situadas, poseen un contexto que las define e influye según como sea cada cultura. En cada contexto es posible apreciar una diversidad de posiciones que se pueden ocupar simultáneamente. Con esta idea de posicionamiento se pone atención en los desplazamientos de los sujetos al interior de las estructuras sociales.

El concepto de género da cuenta también de una multiplicidad de elementos que constituyen la identidad de los sujetos: el género es experimentado y definido de modo particular de acuerdo a la pertenencia étnica, clase social, edad. Con el concepto de multiplicidad se propone comprender a los sujetos no sólo desde uno de sus perfiles –el de género- sino desde las diferentes categorías que viven en él simultáneamente y que modelan y especifican ser femenino o masculino.

Lo femenino aparece como lo otro en una cultura académica creada y reproducida históricamente por hombres. El concepto de otro representa un ser objetivado a quien se asignan rasgos que representan lo opuesto del sujeto masculino activo (Ritzer, 2002: 395). Lo otro en la universidad sería aquello que tiene menor prestigio en cualquiera sea el par de oposiciones que se presente: es la docencia frente a la investigación, es la supremacía de la objetividad del conocimiento científico frente a la subjetividad de las artes y letras. Ahora bien, si pensamos en los roles simbólicos que cumplen hombres y mujeres en la universidad, en cuanto al profesorado que compone a esta institución, ¿Quiénes son los que hacen predominantemente investigación en una universidad, y quiénes docencia?

En la universidad se observa un sistema de prestigio, de valores y de poder en torno al quehacer de hombres y mujeres que dan cuenta de lo que es más valorado dentro del funcionamiento interno de la universidad. Y se haya distribuida según las distintas funciones (docencia/investigación); áreas y disciplinas de conocimiento donde se sitúa el quehacer académico (ciencias sociales/ciencias naturales, o ciencias duras/ ciencias blandas).

El binarismo investigación/docencia, por ejemplo, nos da cuenta de la mayor valoración que tiene en el sistema universitario la investigación frente a la docencia. Respecto a la oposición ciencias duras v/s ciencias blandas, se observa que:

“Una de las características sorprendentes de la vida académica es que casi todo está ordenado de manera jerárquica, en formas más o menos sutiles... hay un constante proceso de jerarquización

implícita y explícita de los individuos... Hay también un prestigio que acompaña algunos temas en particular y en algunas áreas hay incluso algo así como una ley del más fuerte entre las especialidades que la componen... En términos generales, los dominios del conocimiento duro se consideran mejores que los blandos y los puros mejores que los aplicados...

Lo que es importante para alcanzar el éxito en una carrera académica puede variar de un campo a otro... pero en la mayoría de los círculos académicos destacados, el crédito se obtiene a través de la publicación de los resultados de las investigaciones propias; la excelencia de la enseñanza cuenta poco para el reconocimiento de los colegas asentados dentro del mismo campo.”<sup>12</sup>

### 2.3 La universidad por dentro: La vida privada de la institución

“... quienes escribieron sobre la educación superior se han centrado ampliamente en cuestiones de estructura y organización, restando importancia a lo que Trow ha llamado la ‘vida privada’ de la educación superior. Mi principal foco de atención es, precisamente, la ‘vida privada’ de las distintas disciplinas, de las comunidades disciplinares y del dominio de la ‘gran ciencia’”<sup>13</sup>.

La universidad vista por dentro dice relación con la experiencia vivida y significada por las personas que estudian o trabajan aquí. Los estudios de la educación superior por lo general versan sobre aspectos que pertenecen al ámbito de lo público de la universidad, es decir, se centran en cómo se administra y gobierna; cómo se organizan las funciones académicas de docencia, investigación y extensión.

La atención en lo público de la universidad se entiende porque es una institución social que crece con fuerza en su número de alumnos/as<sup>14</sup>. La atención se ha centrado poco en el profesorado universitario; y menos aún en el significado que tiene la vida cotidiana dentro de esta institución.

Nosotras hemos querido dirigir nuestra atención hacia lo que se considera es la vida privada de la universidad pues nos interesa conocer cómo es por dentro, cómo se interpreta la experiencia de ser académico/a, bajo qué normas y valores se desarrolla su trabajo, cómo se

---

<sup>12</sup> Becher, T. *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa editorial. Primera edición en español, 2001. Pág. 83

<sup>13</sup> Citado en Becher, T. *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa editorial. 2000. Pp. 23

<sup>14</sup> En Chile la matrícula total de alumnos/as en las universidades es de 403.307. De esta cifra, 207.122 corresponden al alumnado matriculado en la Región Metropolitana. Para más información ver datos División Educación Superior, Mineduc, 2004.



instauran las reglas y se maneja el poder, y finalmente, qué posición ocupan en especial aquellas mujeres que trabajan en los estudios de género.

En este capítulo hablaremos de la vida privada de la universidad desarrollando las principales ideas de Becher, quien indagó acerca de la cultura de las disciplinas en el mundo universitario desde un punto de vista fenomenológico. A través de su trabajo podemos ver como son las dinámicas que se van configurando y sedimentando en la vida cotidiana de la universidad.

Becher realizó una investigación que duró 20 años, y en ella comparó las realidades de universidades norteamericanas y del Reino Unido. Parte importante de su recolección de información se obtuvo en entrevistas con académicos en su mayoría hombres, los cuales se desempeñaban en los departamentos o Institutos más prestigiosos de sus respectivas universidades. Él mismo explica que se produjo este sesgo en la investigación porque se encontró con muy pocas mujeres que trabajaran en los niveles de mayor prestigio y valoración dentro de las estructuras jerárquicas de las universidades.

A partir de los relatos de los entrevistados pudo apreciar que sólo una mínima parte de ellos se refería a sus cátedras y el alumnado, mientras que la gran mayoría se explayaba ampliamente sobre sus actividades como investigadores, se posicionaban mucho más desde su rol de buscadores o productores de conocimiento más que de transmisores del mismo. Esto tendría una explicación en que la condición de miembros de la profesión académica se define más en términos de la excelencia del saber y la originalidad de las investigaciones, mientras que la enseñanza no se posiciona como un criterio de gran significación. Son quienes tienen mayor prestigio dentro de la disciplina los que establecen las normas que, en su mayor parte, no parecen incluir consideraciones pedagógicas (Becher, 2000: 19).

El esfuerzo que hace quien se dedica a la investigación es por lo que Becher denomina la necesidad de obtener reconocimiento profesional, el renombre. Lo que busca el académico no es el poder tras el cual va el político, ni la riqueza tras la que va el empresariado, sino la buena reputación. Lo anterior en virtud de las características propias de la actividad

científica: el científico depende extraordinariamente de la buena opinión de los demás, y esta buena reputación tiene a su vez muchas otras consecuencias positivas para quien produce nuevos conocimientos. Es así como entre los/as investigadores/as se compete persistentemente para lograr máximo prestigio, ya que la verdadera naturaleza de la actividad científica implica la necesidad de que otras personas del mismo campo científico reconozcan el valor del trabajo de uno (Becher, 2000:77).

Es evidente que al hacer su reflexión sobre lo poco que cuenta la docencia para la afirmación/autoreafirmación como miembros de la comunidad académica, no se toma en cuenta lo importante que es para las instituciones de educación superior la docencia. La relación dialéctica entre el profesorado y el alumnado es una relación que funda la finalidad de cualquiera sea la institución de educación. En la escuela este vínculo es fundamental, y en el caso de la universidad asistimos a un claro opacamiento de la función docente.

Desde los estudios de género uno puede hacer una relectura sobre los hallazgos encontrados por Becher. En lo que se refiere a la investigación ésta se ha instituido históricamente desde el siglo XIX como relevante en el trabajo de las universidades, luego de la aparición de lo que Brunner mencionaba como *racionalidad cognitiva*, es decir, la producción de nuevos conocimientos a través de la investigación. No siempre la investigación fue parte de lo más valorado dentro del patrón de trabajo en el mundo académico. Sin embargo, desde que ha llegado a instaurarse como un criterio que da renombre a quienes la practican, si uno hace una relectura a este patrón, se apreciará claramente que no todos quienes participan del mundo académico están en las ‘ligas mayores de la investigación’. Son sólo algunos los privilegiados, y un factor común que se encuentra en los estudios sobre educación superior y género, es que los privilegiados que están en la producción de nuevos conocimientos son casi todos hombres.

En los Antecedentes de esta tesis se da cuenta del rol de la mujer en la educación superior. Allí se observa que a través de las cifras y en complemento con la opinión de las

involucradas, las académicas estarían abocadas principalmente a hacer docencia, siendo excluidas de los ámbitos de investigación por un condicionamiento estructural que configura un mundo de la vida que hace incompatible el tiempo del ocio de la mujer y/o su dedicación a la familia, cuando la demanda por generación de conocimiento traducida en investigaciones exige una dedicación horaria muy intensa.

Hoy, las mujeres históricamente son parte de una generación que sale masivamente del ámbito privado a lo público, y entre aquellas que encontramos en la universidad, es posible observar las contradicciones del rol profesional con el de madre, esposa y administradora del hogar. Los hombres no tienen esta contradicción pues en ellos opera la cultura de manera favorable y no hay sanción hacia su prescindencia y ausencia en lo privado. Los hombres en aras de desarrollar su rol en lo público viven la vida de manera unidimensional: sólo política, sólo trabajo, sólo poder.

Continuando con el argumento anterior, existe lo que algunas italianas han conceptualizado como la ley del tiempo que es propia de la visión masculina: “La sociedad tiene horario masculino... la población femenina se encuentra bajo la tiranía del tiempo de trabajo que considera inferiores y residuales los otros tiempos de la vida”<sup>15</sup>. En el caso de la investigación esto tiene que ver con que la vida profesional jamás es absolutamente estática, mas bien se desarrolla en un entorno donde el progreso y el desarrollo y no la estabilidad son la expectativa normal (Becher, 2000: 105). Esto significa que hay una gran dedicación horaria para lograr estar siempre vigente, son tiempos de viajes hacia otras universidades en el extranjero en busca de nuevos materiales y de las últimas tendencias, es asistencia a Seminarios y Congresos, entre otras múltiples actividades en las que se ven involucradas aquellas personas que deciden dedicarse a la profesión académica. Esta dedicación horaria tan exigente es un problema no menor para las mujeres cuando estas asumen a cabalidad sus responsabilidades hogareñas y del cuidado de su familia. El tiempo que se está investigando podría ser eventualmente utilizado para cuidar su espacio

---

<sup>15</sup> Citado en: García de León, M. A. *Élites discriminadas (sobre el poder de las mujeres)*. Editorial Anthropos. 1994. Cáp. Las profesoras universitarias. Pp. 97

doméstico. De allí la necesidad que los roles sean compartidos, de allí muchos desafíos para el conjunto de la sociedad.

Para reafirmar y ejemplificar lo afirmado anteriormente mostraremos en los siguientes gráficos cifras entregadas por CONICYT.

CONICYT tiene una influencia muy significativa en el sistema de educación superior chileno, pues es un organismo estatal que provee de recursos para realizar investigación científica y tecnológica. En el sitio web de Conicyt podemos ver su misión institucional:

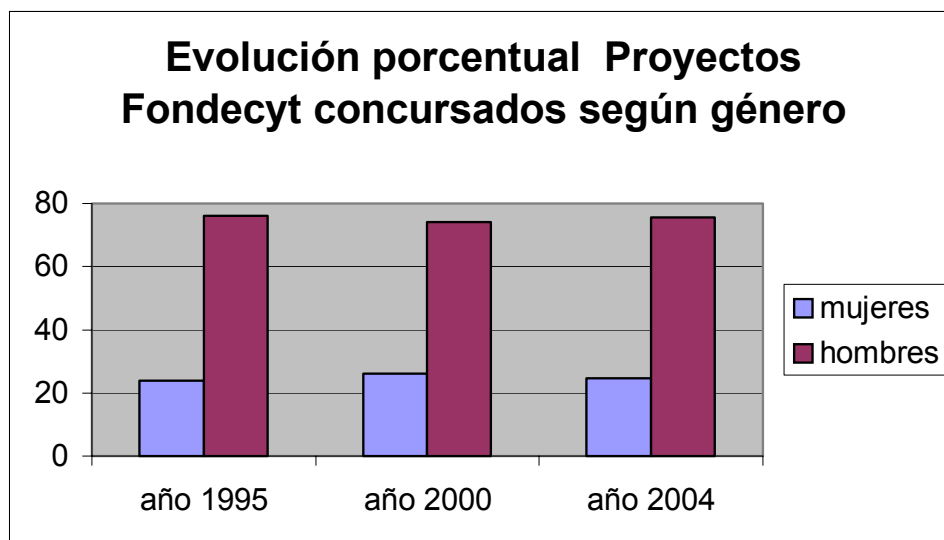
“La Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, Conicyt, fue creada en 1967 con la misión de asesorar al Gobierno en el campo de la Ciencia y Tecnología. Actúa como la institución coordinadora y articuladora del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, promoviendo y fortaleciendo la investigación científica y tecnológica, la formación de recursos humanos, el desarrollo de áreas nuevas del conocimiento y de la innovación productiva, para lo cual administra, a nivel nacional, los recursos públicos destinados a estas materias”. (En: <http://www.conicyt.cl/acerca-conicyt/acerca.html> )

Desde que existe Conicyt y en especial su fondo de concurso regular Fondecyt, éste ha llegado a constituirse en un referente de gran autoridad, cuyos concursos adjudicados/as por los/as investigadores no sólo dan prestigio de manera individual, sino también lo otorgan a la institución que respalda a sus investigadoras/es. Esto en parte por los recursos que se obtienen, pero también porque un número creciente de proyectos aprobados les sirven a las universidades para acreditarse y darse a conocer al exterior como universidades que desarrollan investigación.

En el caso particular de Fondecyt, éste se ha constituido en un concurso muy importante para académicos y académicas que dedican su tiempo a la generación de conocimiento científico y tecnológico. Ahora bien, no podemos dejar de observar que del total de personas que presentan proyectos a Fondecyt, sólo un cuarto son presentados por investigadoras responsables mujeres.

Como se observa en el gráfico nº 2, el número de proyectos concursados según género muestra una tendencia que no ha variado significativamente en el transcurso de (casi) una década.

Gráfico n° 2



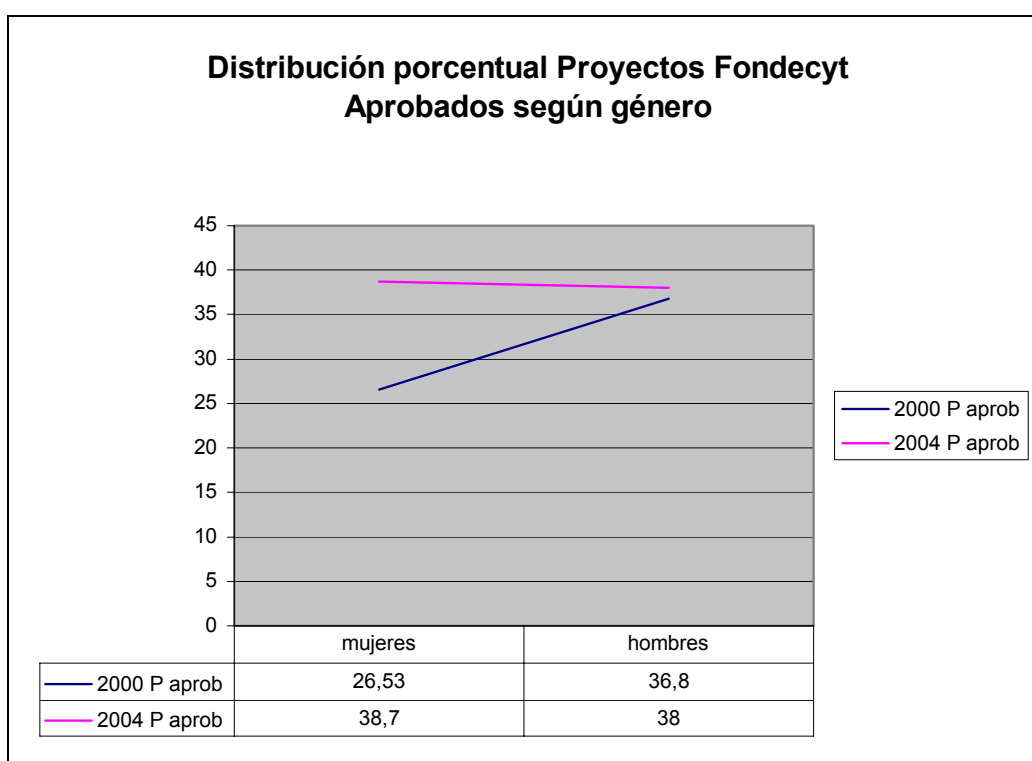
Fuente: Elaboración propia en base a Estadísticas de género de Conicyt 2004

En la universidad es reconocido que, lo que da más prestigio es el desarrollo de la investigación, y para quienes han ganado concursos Fondecyt esto les implica ser muy bien evaluados dentro de sus respectivas instituciones. Cuestión no menor cuando al momento de postular a un cargo académico, ya sea para ingresar por primera vez a la universidad, o para ascender de rango, los respectivos comités académicos (o cualquiera sea el nombre que adquiera esta instancia de evaluación) califican los curriculums de los/as aspirantes en base a diversos indicadores, entre las que destacan por su peso, el número de investigaciones y proyectos de investigación en los que participan o ha participado, así como también el número de publicaciones en su trayectoria y su rendimiento productivo específico para un determinado período de tiempo.

Se respalda lo anterior con las cifras que proporciona Conicyt. Por ejemplo, la proporción entre investigadores responsables hombre y mujer es de 1 a 3,7. Es decir, por cada un proyecto aprobado que tiene una Investigadora Responsable mujer, hay 3,7 proyectos aprobados con un investigador responsable hombre (Conicyt, 2004: 16).

A continuación, en el gráfico n° 3 se puede observar que en el año 2000 los proyectos aprobados por mujeres era de 26,5% y por hombres era 36,8%. En ese año, la diferencia es de 10 puntos porcentuales; brecha que se acorta considerablemente en el año 2004, cuando los porcentajes aprobados llegan casi a igualarse.

Gráfico n° 3



Fuente: Elaboración propia en base a Estadísticas de género Conicyt 2004

¿Qué ocurre con la aprobación de proyectos con investigadoras responsables en el 2004? Detenerse en este punto es interesante pues hay una variable que podría tener peso a la hora de incidir para conseguir una efectiva igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en la educación superior. Se trata de las políticas públicas de género, y específicamente aquella referida al Programa de Mejoramiento de la Gestión (PMG) con enfoque de género.

Sólo explicar brevemente que, en el proceso de modernización del Estado chileno, la Dirección de Presupuesto (DIPRES) del Ministerio de Hacienda implementó en el año 2000 el Programa de Mejoramiento de la Gestión (PMG). Este programa está concebido como un instrumento que ayuda a perfeccionar el desempeño institucional de los servicios públicos, lo que significa por una parte incidir en el desarrollo organizacional entre los/as mismos/as funcionarios/as públicos, así como también en el público destinatario al cual se orientan sus servicios prestados (Flores, 2004: 8).

Incorporar la perspectiva de género en el Programa de Mejoramiento de la Gestión ha implicado que los distintos servicios públicos han debido necesariamente incluir esta perspectiva de género en sus productos, puesto que se da un incentivo económico que favorece a aquellos servicios que han sabido asumir de manera adecuada este desafío. Este es un esfuerzo sin precedentes en América Latina, donde la superación de las desigualdades entre hombres y mujeres deja de ser sólo el trabajo de un sector reducido o aislado, y pasa a constituirse en un mecanismo integral de coordinación estatal (Flores, 2004: 8).

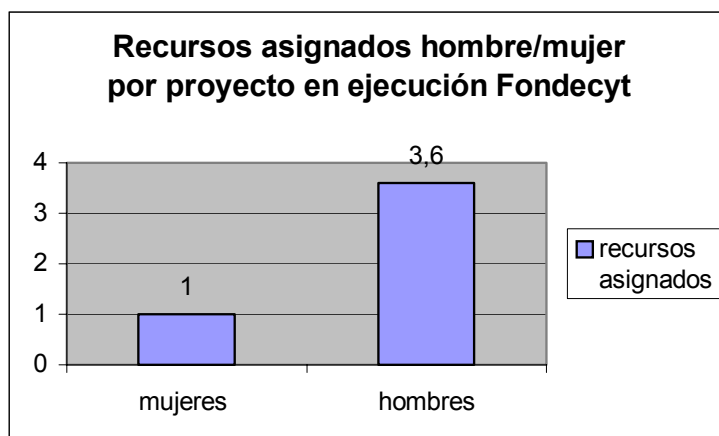
En este contexto, en lo relativo al sector educación, el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) ha asumido la supervisión de los PMG de Género de instituciones como Conicyt, Consejo Superior de Educación (CSE), y Subsecretaría de Educación, entre otros. La gestión que se ha hecho desde Sernam en concurso con Conicyt, ha significado una alianza estratégica entre instituciones estatales que se han concertado para disminuir la brecha de oportunidades entre quienes se mueven en el mundo de la investigación científica y tecnológica.

Conicyt asumiendo la realidad de las cifras donde muestran siempre proporciones desfavorables para las mujeres, se ha sensibilizado con la temática y en el año 2004 se aprecia un claro intento por equiparar la situación entre ambos géneros. Y esto llega incluso a reforzarse con el nombramiento a principios de enero del 2005 por primera vez en la historia de este organismo, de una mujer como presidenta del Consejo Superior de Ciencia Fondecyt.

Las políticas públicas de educación superior pueden crear incentivos adecuados para que el sistema universitario desarrolle una igualdad de oportunidades para hombres y mujeres. Sin embargo, las políticas son solamente incentivos y no pueden echar ningún lazo al cuello de las universidades que las exhorte a actuar. Son las mismas universidades como instituciones las que pueden efectivamente modificar la cultura de su organización, mejorar la gestión, renovar los programas de enseñanza, crear nuevos cauces de colaboración con la sociedad y volver más pertinente e internacionalmente competitiva la investigación que realizan<sup>16</sup>.

Siguiendo con las estadísticas de Conicyt, en el ámbito de manejo de los recursos económicos se vuelve a dar la misma tendencia en las proporciones entre hombres y mujeres: en los recursos asignados desagregados por sexo se muestra que en promedio por cada \$1 peso asignado a un proyecto en ejecución que tiene una IR mujer hay \$3,6 pesos que son asignados a proyectos en ejecución que tienen un IR hombre (Conicyt, 2004: 17). Esto queda reflejado en el gráfico n° 4.

Gráfico n° 4



Fuente: Elaboración propia en base a estadísticas de género Conicyt, 2004

<sup>16</sup> Brunner, José J. Educación superior y desarrollo en el nuevo contexto latinoamericano. [En línea] <[www.mecesup.cl/difusión/revista/revista1B.pdf](http://www.mecesup.cl/difusión/revista/revista1B.pdf)> [consulta: 04/12/2003]



Cuando las mujeres se sitúan en el lugar de menor proporción de proyectos aprobados en concursos de investigación como Fondecyt por ejemplo, esto implica también que tienen menos renombre en la comunidad científica, lo que las va haciendo invisibles en el trabajo académico puesto que sus nombres no se instauran como referentes de autoridad en sus respectivos ámbitos disciplinares.

Estar en este estado de invisibilidad o de anonimato es lo que Becher señala como el *principio mateo*: “El abismo entre la fama y el anonimato es ampliado progresivamente por la operación de lo que Merton (1973), invocando un pasaje bien conocido del primero de los cuatro Evangelios, llamó el principio de Mateo: <<a los que tengan, se les dará y a los que no tengan, se les quitará incluso lo que tengan>>. Mulkay (1977) se refiere a una <<una estructura de elite auto-reafirmante>>... Una vez que obtenemos renombre, éste actúa como imán: logramos invitaciones para formar parte de sociedades, escribir artículos y asumir cargos”<sup>17</sup>.

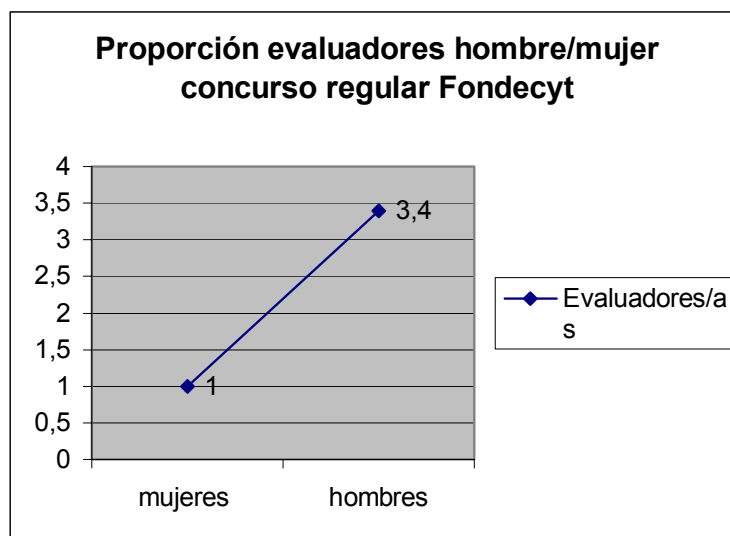
Nosotras podríamos agregar que para las mujeres no ganar concursos significa estar fuera de una instancia que implica no sólo prestigio sino ingresos extra. El círculo vicioso se extiende aún más, cuando no ser parte del circuito de los ganadores de concursos, significa que tampoco pueden ser parte de los comités evaluadores.

Las desiguales proporciones entre hombres y mujeres persisten en el caso de los/as evaluadores/as, que son responsables de decidir cuáles son los proyectos aprobados y cuáles los rechazados. Según los datos del gráfico n° 5, por cada una mujer evaluadora de proyectos presentados en los concursos regulares de Fondecyt, hay 3,4 evaluadores hombres en promedio.

---

<sup>17</sup> Becher, T. *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa editorial. Primera edición en español, 2001. Pp. 85

Gráfico n° 5



Fuente: Elaboración propia en base a estadísticas de género Conicyt, 2004

Cuando los evaluadores son en su mayoría hombres, se tiende a reproducir un círculo vicioso en donde evaluadores masculinos no valoran la investigación femenina pues se tiende a considerarla como algo menor y sin mucha importancia, mientras que habría una tendencia favorable y de identificación con los temas y métodos de investigación de las investigaciones realizadas por hombres.

En definitiva, podemos ver que “el poder masculino traza unas líneas de resistencia contra el acceso a él de las mujeres. Podríamos trazar el mapa de dichas resistencias: inferioridad numérica de las mujeres, peores puestos, tareas secundarias, etc.” (García de León, 1994:61). En el caso del mundo académico, estas resistencias son construidas desde la tribu masculina que existe en la universidad. Desarrollamos la idea de *tribu* siguiendo el interesante planteamiento que hace Becher a partir de una cita de F. G. Bailey:

“Cada tribu posee un nombre y un territorio, arregla sus asuntos, va a la guerra, tiene una lengua o, al menos, un dialecto distintivo y diversas maneras de demostrar que es diferente a las otras”.

Así mismo nosotras podemos decir que encontramos tribus en la universidad, estas no se refieren ni a una comunidad étnica local ni a un grupo indígena originario sino que, se

refiere a personas del sexo masculino reunidos en torno a un ideal de comunidad de conocimiento científico, que en la medida que va interactuando va generando con sus prácticas el ser y el relacionarse del mundo académico. Este se sustenta en un principio de ordenación del mundo basado en el predominio de lo masculino que se instituye como único referente válido para ver, sentir e interpretar la experiencia individual dentro de la universidad, la que a su vez se corresponde con el imaginario de la cultura patriarcal<sup>18</sup> existente en la sociedad.

#### **2.4 La irrupción de nuevos saberes en las universidades chilenas: La entrada en escena de los estudios de género**

“Han de fomentarse los estudios sobre el género (o estudios relativos a la mujer) como campo específico que tiene un papel estratégico en la transformación de la educación superior y de la sociedad”  
(UNESCO, 1998)

El modo en que se introducen los estudios de género y de la mujer al quehacer de las universidades tiene especificidades que a su vez responden a los diferentes contextos sociales, históricos y políticos de los países en los que el movimiento feminista ha tomado lugar.

Rebolledo y Montecino en sus investigaciones sobre los estudios de la mujer y de género, dan cuenta de una forma particular de inserción de estos saberes en las universidades chilenas.

Sostienen estas autoras que, a diferencia del primer mundo donde el pensamiento reflexivo y sistemático sobre la mujer o el género se produce dentro de las universidades, en Chile ese pensamiento fue desarrollado fuera de ellas y en un período histórico marcado por la dictadura militar y un sistema económico neoliberal. El autoritarismo dejó su marca en el

---

<sup>18</sup> Según Manuel Castells, el patriarcado es una estructura básica de todas las sociedades contemporáneas, y se caracteriza por la autoridad impuesta desde las instituciones, de los hombres sobre las mujeres y sus hijos en la unidad familiar. Para más detalles, ver Castells, M. La era de la información. Volumen II El poder de la identidad. Cap. El fin del patriarcado. 1999.

nacimiento de los estudios de la mujer en Chile, el cual tiñó sus enfoques, modos de reflexión y los temas abordados (Montecino y Rebolledo, 1998).

En Chile, la forma en que los estudios de género o de la mujer se introdujeron en el campo de las universidades fue a través del trabajo de mujeres pioneras, las cuales alojaron sus preocupaciones, experiencias y temas de trabajo en la discusión académica. Estas mujeres, algunas provenientes de Ong's, y otras que estudiaron fuera del país y volvieron con postgrados, introducen los estudios de la mujer o de género desde fuera hacia adentro, es decir, desde la experiencia del trabajo realizado en organismos no gubernamentales y de las influencias académicas en el extranjero hacia adentro, hacia la universidad en la que logran instalarse.

Es diferente, el modo en que se insertan los estudios de la mujer o de género en las universidades de los Estados Unidos por ejemplo:

“... las fases de estos estudios en USA, en donde la primera se relaciona con su constitución como una disciplina autónoma dentro de la academia; la segunda, con su introducción dentro de las principales disciplinas académicas; la tercera, con su esfuerzo por generar currículos en donde aparezca la diversidad; y la cuarta, en un avance hacia la globalización e internacionalización de los estudios de la mujer, no son visibles en nuestro territorio. Lo que sí es visible, en este corto período de implementación<sup>19</sup>, es una mezcla de estrategias que apuntan a temas vinculados con esas fases, pero que aún no logran un perfil y una demanda clara hacia los centros universitarios donde se insertan<sup>20</sup>”.

Así como en Estados Unidos los estudios de la mujer o de género tuvieron su propia forma de introducirse y consolidarse al interior de las universidades, así también vemos especificidades en el caso chileno.

A la luz de estas primeras investigaciones, se pueden señalar las principales tendencias que caracterizan el surgimiento e institucionalización de los estudios de la mujer y de género en las universidades chilenas:

---

<sup>19</sup> Esta fase se enmarca en la primera mitad de la década de los 90.

<sup>20</sup> Montecino, S. y Rebolledo, L. *Estudios de la mujer o de género en la realidad universitaria chilena*. EN: Bonder, G. editora *Estudios de la mujer en América Latina*. Colección Interamer 56, serie cultural. OEA, 1998. Pp. 58-59

- A través de la creación de programas académicos estables que hacen docencia, investigación y extensión
- En el ámbito de la docencia se crean postítulos y postgrados. Ya sea en la figura de Diplomados, Magíster o cursos de actualización
- La docencia en Pregrado es asistemática. No hay lineamientos claros, y por lo general se dictan como cátedras electivas, y no forman parte del curriculum obligatorio de las carreras en las que se imparten
- Los estudios de género emergen notoriamente desde las ciencias sociales y humanidades
- Hay una diferencia generacional entre las primeras mujeres que empiezan a trabajar los temas de género o de la mujer en las universidades y que se caracterizaban por provenir del mundo de la política y del movimiento social de mujeres, mientras, una segunda ola de mujeres –más jóvenes- parte desde sus propias preocupaciones intelectuales desarrolladas al alero de la academia.

Lo anterior nos enseña la ruta de los inicios de los estudios de la mujer y de género en las universidades chilenas. Sin embargo, hoy ese camino queda inconcluso, pues no existen datos formalizados de las características que estos estudios toman en el presente.

Surgen interrogantes sobre ¿cómo están institucionalizados los estudios de género en las universidades hoy? ¿A qué dinámicas responden? ¿Cuáles son sus tendencias en docencia e investigación? ¿Han logrado los estudios de género legitimarse en la academia? ¿Qué repercusiones tienen sobre la organización interna de las universidades?. Si bien estas preguntas escapan a los objetivos de nuestra investigación, no podemos dejar de planteárnosla aunque sea solo de una manera somera.

Respecto al financiamiento de las iniciativas de estudios de género o de la mujer en las universidades, en un primer momento fue de carácter externo. Sería interesante ver también qué es lo que ocurre actualmente con los mecanismos de financiamiento de los Centros o Programas de Estudios de Género en aquellas universidades donde existen, pues ello sería

evidencia en cierta forma del respaldo institucional que les brinda la institución universitaria en la que se desenvuelven.

“En general, se detecta que las estrategias de institucionalización han ido permeando desde el exterior hacia el interior, siendo inexistentes las iniciativas que surgen de las autoridades universitarias que impulsen la creación de Centros o Programas específicos... y luego, cuando está demostrada la receptividad de la temática, reciben el apoyo formal de las autoridades.

Al analizar por tipo de universidades, distinguiendo entre las tradicionales (universidades de Chile, de Santiago, de Concepción) y las más nuevas y privadas, se hace visible que, en general, es en las primeras en las cuales se encuentran las iniciativas más formalizadas, lo que se evidencia en la existencia de Programas o Centros con continuidad en el tiempo”. (Montecino y Rebolledo, 1998: 63)

## **2.5 La universidad vista en perspectiva de género o como ser doblemente minoría en la universidad**

“Se requieren más esfuerzos para eliminar todos los estereotipos fundados en el género en la educación superior, tener en cuenta el punto de vista del género en las distintas disciplinas, consolidar la participación cualitativa de las mujeres en todos los niveles y las disciplinas en que están insuficientemente representadas, e incrementar sobre todo su participación activa en la adopción de decisiones”<sup>21</sup>

Cuando hablamos de ser doblemente minoría nos referimos a la baja presencia de mujeres profesoras en el mundo académico, y a la condición de trabajar en una nueva área del saber como son los estudios de género.

Un aspecto interesante de los estudios de género es que no sólo es uno de los grandes temas emergentes en la investigación (principalmente de las ciencias sociales y humanidades), sino que a su vez es destabilizador del sistema universitario en cuanto cuestiona el paradigma hegemónico de conocimiento y las prácticas académicas. Los estudios de género ponen en evidencia el predominio de una visión androcéntrica del mundo y la ciencia, donde, al igual que una tribu, opone resistencia a estos (nuevos) miembros femeninos.

S. Acker desde su especialidad que es la sociología de la educación reflexiona sobre el aporte o la tarea que les queda por hacer a quienes trabajan en los estudios de género en las universidades:

---

<sup>21</sup> UNESCO. *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. 1998* [En línea]  
<[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)> [consultado: 22 noviembre 2003]

“Las feministas profesionales de la universidad necesitan usar su capacitación para mirar sus propias instituciones. Por ejemplo, los trabajos de Thomas (1990) y Greed (1991) llaman nuestra atención hacia los modos en que la cultura institucional, la de cada disciplina y cada departamento transmite un currículo oculto respecto al género y, por tanto, crean o refuerzan subjetividades respecto al mismo, fenómeno que pide más investigación. Al examinar su propia situación, Evans (1993) distingue en la universidad entre poder institucional y poder intelectual. Con muy poco del primero, las feministas han desarrollado el segundo hasta el punto de poder desafiar la estructura del poder institucional, consiguiendo un progresivo apoyo y comprensión colectiva”<sup>22</sup>.

Sobre la propuesta de Acker nos detendremos en tres puntos que ella analiza como problemas que afectan la vida diaria de las mujeres que trabajan en la universidad.

### 1.- Demandas conflictivas de la familia y la carrera

Acker señala que un gran problema para las mujeres es cómo conciliar el trabajo con la familia, ambas instituciones son muy demandantes, y el dilema “surge siempre que el trabajo implica una carrera, es decir, una secuencia de promociones y ascensos por méritos; esto requiere un compromiso continuado que abarca el tiempo que en otra situación se dedicaría al ocio”<sup>23</sup>. Al igual que el trabajo doméstico, la labor académica nunca se termina. Hacer una contribución a la producción de nuevos conocimientos exige un tiempo y un esfuerzo considerables. El éxito académico, se mide en gran parte a través de publicaciones, y para quienes tienen resuelto lo doméstico es más factible que puedan enfocar toda su energía en el trabajo tan demandante de la Academia. Acker cita un estudio de Oakley quien encontró que la mayor parte de las mujeres casadas que aparecen en su estudio invierten entre 70 y 89 horas a la semana en trabajos domésticos; muchas más de las horas invertidas en una jornada laboral completa que no supera las 44 horas.

### 2.- Relativa indefensión de las minorías

Este dilema aparece más evidentemente cuando la mayoría de los cargos están asumidos por varones. Ser la única mujer o una pequeña minoría dentro de un departamento

---

<sup>22</sup> Acker, S. *Género y Educación Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid, Narcea Ediciones, 1995. Pp. 187

<sup>23</sup> Ibid, Pp. 160

universitario compuesto casi en exclusiva por varones, paradójicamente hace que sea tan invisible como visible.

La invisibilidad puede tomar forma en un caso extremo, en la exclusión de las redes informales de intercambio, que es el canal donde se toman las grandes decisiones, como por ejemplo los contratos o la promoción del profesorado. Esto es lo que García de León señala como los ‘colegios profesionales invisibles’ y la ‘información informal’ que operaría como una red por la que fluirían los mecanismos de poder; y donde las mujeres rara vez son parte de estos ritos que establecen las tribus académicas masculinas.

Las minorías adquieren visibilidad en cuanto acaparan la atención por ser diferentes. Y “una forma de volverse incómodamente visible en un departamento es crear un departamento feminista, protestando contra las prácticas que muestren algún grado de sexismo... ¿Qué consecuencias se siguen de esta combinación de visibilidad e invisibilidad? <<Un miembro de la minoría no tiene que trabajar demasiado para que su presencia se perciba, pero sí tiene que hacerlo para que se aprecien sus logros>>” (Acker, 1995: 163-164).

### 3.- Dominio que ejercen los hombres sobre el conocimiento y la práctica.

Este dominio masculino se refleja en los hombres que gobiernan, administran y manejan la comunidad académica, mientras que las mujeres han sido excluidas de los trabajos que producen las formas de conocimiento y las imágenes y símbolos con los que se expresa y ordena el pensamiento (Acker, 1995).

Desde esta perspectiva, podemos ver que el debate sobre género y educación superior es un debate incipiente y que en Chile está generando en estos momentos mucho ‘ruido’ aunque se hace ver la necesidad de personas que aborden esta temática más en profundidad.



La incorporación de la perspectiva de género en el trabajo de las universidades, abre la posibilidad de constituirse en un elemento de análisis que puede mejorar la calidad de las instituciones de educación superior, en tanto como enfoque atraviesa las múltiples dimensiones que un concepto de calidad en la educación superior implica.

Tal como declara UNESCO (1998) en la Conferencia Mundial de Educación Superior y su visión y acción para el siglo XXI, la calidad de la educación superior debiera comprender todas las funciones y actividades de estas instituciones: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, infraestructura, equipamientos y servicios a la comunidad y al mundo universitario; intercambio de experiencias internacionales en materias de creación de conocimiento, creación de redes de trabajo e investigación, movilidad de académicos y académicas y alumnado.

En este sentido, se hace una prioridad acoger el mandato de la UNESCO sobre ‘eliminar las disparidades y sesgos entre hombres y mujeres en los programas de estudios y las investigaciones, y tomar todas las medidas apropiadas para asegurar una representación equilibrada de ambos sexos entre estudiantes y profesores y profesoras, en todos los niveles de la gestión’<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> UNESCO, *Conferencia Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. Paris, 1998. Pp 14

### **3.- CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS**

#### **Observaciones preliminares**

La metodología de nuestra investigación es cualitativa. Esta elección ha sido una opción de la investigadora en términos de dar cuenta de una realidad que, si bien constata la existencia de ciertos indicadores estadísticos sobre la participación femenina en la universidad, considera que es necesario conocerla en especial en términos cualitativos.

La opción por lo cualitativo es por un ejercicio de síntesis en tanto se propone complementar y profundizar con información de primera fuente, ciertas cifras que dan cuenta del lugar que ocupan las mujeres en el sistema universitario chileno. Queríamos conocer e interpretar la experiencia de vida académica de mujeres que trabajan con saberes de género, qué significados le atribuyen a su vida en la universidad desde el mundo de la vida<sup>25</sup>.

Para la tradición de los estudios cualitativos, la realidad es una construcción social a través de la cual las personas exteriorizan e internalizan los significados que sus propios colectivos legitiman como reales (Martinic, 1992: 6).

Esta investigación partió de la premisa de no pretender ser una observación objetiva, sino sólo una observación contextualizada socialmente donde “cada investigador se enfrenta al mundo desde un conjunto de ideas, un marco (teoría) que determina una serie de cuestiones (epistemología) que son examinadas de una forma determinada (metodología, análisis)”<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> La noción mundo de la vida utilizada en esta investigación hace eco del mundo de la vida desarrollado por Habermas y sobre la que Atria señala: “Este mundo de la vida, socialmente compartido, es la interpretación que nos hacemos del mundo concreto en el cual se desenvuelve nuestra vida, que es a la vez material, personal y social. El mundo de la vida no es una herramienta sino un proceso interpretativo” (Atria, 1993: 82).

<sup>26</sup> Citado en: Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. *Metodología de la investigación cualitativa*. Segunda edición, España, Ediciones Aljibe, 1999. Pp. 62

En esto somos herederas de la teoría feminista que habla del ‘standpoint’ del investigador, la que converge con cierta similitud con el planteamiento metodológico de Bourdieu denominado por él como objetivación participante.

Bourdieu, con su propuesta de objetivación participante plantea que además de simplemente objetivar al sujeto o de objetivarlo de manera distinta (según sean los intereses del investigador), se debe objetivar lo que objetiva, es decir objetivar al investigador o investigadora misma, sus orígenes, su contexto histórico, así como su sesgo profesional adquirido a través de las instituciones encargadas de su formación (Ascencio, 2003: 4).

No se trata únicamente de una observación de segundo orden, o de observar al observador/a en su trabajo de observar, sino objetivar al sujeto/a de objetivación, al sujeto/a analizante es decir al mismo investigador/a.

Entendemos la propuesta de Bourdieu como un cuestionamiento al principio que ha tratado de mantener la ciencia por tradición: la objetividad. Sin embargo, el ‘standpoint’ del investigador revela que somos sujetos con una historia personal, social e institucional (las instituciones en las que nos hemos educado), la que siempre está presente cuando hacemos ciencia. En esta tesis, la historia personal, social e institucional de la investigadora no es la excepción, y también influye en la forma en cómo abordamos e interpretamos la realidad universitaria.

Bourdieu señala además, que no basta con objetivar la situación de clase del investigador, sino que se debe objetivar también su posición en su subuniverso académico, en donde hay intereses, ya que el mundo universitario vive en una constante definición de ‘la verdad’ en virtud del método científico. Bourdieu pone énfasis no sólo en la historia personal de quien investiga, sino también en el sistema educativo responsable que lo ha formado. En ese mismo sentido, podemos sostener que la Universidad de Chile ha penetrado con su discurso en muchos estudiantes que han pasado por sus aulas, entre las cuales me cuento, y este discurso siempre ha tenido vocación por lo social y el aporte público que pueden hacer los profesionales que se han formado en una institución preocupada históricamente por el desarrollo del país. Que decir de aquellos profesionales que seguirán ejerciendo en la

universidad, ya sea a través de la docencia y/o la investigación. Académicos que contribuirán al desarrollo del conocimiento científico de excelencia e innovación, con un espíritu de servicio.

### 3.1 El método

“Antes de estudiar el impacto de un programa diseñado para facilitar la integración de alumnos pertenecientes a minorías étnicas, por ejemplo, o estudiar la cultura de la clase multirracial, o las interacciones entre jóvenes de distintas razas, la fenomenología se interesaría por cómo es la experiencia de estar en una clase multirracial, o cómo es la experiencia de ser un alumno perteneciente a una minoría étnica (o mayoría) en una clase de integración” (Tesch, 1990: 49)<sup>27</sup>

La fenomenología es la investigación sistemática de la subjetividad. La fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia; en ella lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. La investigación fenomenológica es la exploración del significado del ser humano. En otras palabras: qué es ser en el mundo, qué quiere decir ser hombre, mujer o niño, en el conjunto de su mundo de la vida, de su entorno sociocultural.

El fenomenólogo intenta ver las cosas del mundo desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando (Rodríguez, Gil, y García, 1999: 43). Ante esta afirmación de los autores, sería para mí muy categórico definirme en mi tarea de investigadora como fenomenóloga; más cercana me siento a la idea de una observadora vista como escucha de los relatos que construyen las académicas sobre su existencia en el mundo de la vida de la universidad. Observadora que en un momento posterior a la escucha se vuelve intérprete, que reconoce ser, además, una intérprete situada en términos de clase, edad, etnia, género, y también situada en lo que Bourdieu denomina la influencia de la academia donde se ha formado quien investiga.

En la fenomenología también encontramos una diversidad metodológica. Dentro de esta diversidad hemos seleccionado la vertiente interpretativa representada por la

---

<sup>27</sup> Citado en: Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. *Metodología de la investigación cualitativa*. Segunda edición, España, Ediciones Aljibe, 1999. Pp. 42

hermenéutica<sup>28</sup> profunda desarrollada por John Thompson, pues consideramos que con esta perspectiva es posible acercarse de manera adecuada a la experiencia de vida de las mujeres académicas que trabajan saberes de género en las universidades chilenas metropolitanas.

Puesto que también nos situamos desde una teoría de género basada en la construcción simbólica, con la hermenéutica profunda podemos coincidir en que “*el estudio de las formas simbólicas es fundamental e inevitablemente una cuestión de comprensión e interpretación*”. Las formas simbólicas son construcciones significativas que requieren una interpretación; son acciones, expresiones y textos que se pueden comprender en tanto construcciones significativas”.<sup>29</sup> Estas formas simbólicas pierden su sentido si no se las vincula al contexto sociohistórico donde surgen, de allí que la propuesta de Thompson haga especial énfasis, y como parte de un proyecto de la hermenéutica profunda, en la contextualización social de las formas simbólicas.

En nuestro caso, esta contextualización tiene que ver con el momento actual por el que atraviesa la universidad. En una época signada por el neoliberalismo, las universidades se han visto enfrentadas a desafíos marcados por el mercado. Hoy por hoy, la docencia universitaria se ha convertido en un negocio, y se dejan pocos recursos para hacer investigación (con notables excepciones por supuesto). Este hecho tiene grandes repercusiones en la forma en que están trabajando las universidades públicas y privadas de hoy.

### 3.2 La técnica

“Por medio de entrevistas... podemos reconstruir las maneras en que se interpretan y comprenden las formas simbólicas en los distintos contextos de la vida social. Por supuesto, semejante reconstrucción constituye en sí un proceso interpretativo; es una *interpretación de las doxas*, una interpretación de las opiniones, creencias y juicios que sostienen y comparten los individuos que conforman el mundo social” (Thompson, 1998: 406)

---

<sup>28</sup> La hermenéutica es entendida aquí no sólo como un entendimiento de textos, sino como el entendimiento e interpretación de la vida social (Mella, 1998: 19).

<sup>29</sup> Thompson, J. *Ideología y cultura moderna. Teoría Crítica en la era de la comunicación de masas*. Segunda edición en español, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, 1998. Pp. 398

El dato que queríamos recoger con la entrevista a las académicas que trabajan en estudios de género eran las percepciones individuales sobre los fenómenos sociales que se van configurando en el mundo de la universidad, las cuales llegamos a sintetizar en 7 categorías.

No nos interesaba observar el comportamiento que tienen las profesoras universitarias que trabajan en los estudios de género, mas bien nos interesaba conocer las percepciones que tienen las académicas sobre la universidad en que trabajan, qué particularidades asumen en función de sus propias historias de vida, las oportunidades históricas que brinda el sistema de educación superior en la época moderna a las mujeres, y cuáles han sido los derroteros seguidos por ellas en el contexto de la elección de una carrera académica en un área de conocimiento nuevo como son los estudios de género.

La técnica utilizada para la recolección de información fue la entrevista semi-estructurada.

Para la confección de la pauta de la entrevista nos basamos en la síntesis conceptual sobre nuestros primeros avances en el tema del profesorado femenino en las universidades chilenas y extranjeras (en especial el caso español). Ahora bien, esta pauta fue contrastada con 4 entrevistas preliminares que nos sirvieron de guía para afinar los temas más relevantes para estas mujeres en el contexto de su vida dentro de las universidades. Estas entrevistas nos sirvieron de ‘pre test’, y una vez analizados sus hallazgos, los comparamos con la opinión de una experta, quien sostuvo que la pauta de entrevista era la adecuada para abordar todas las dimensiones que se proponía esta investigación. Como nunca se puede dar por sabida toda la realidad social de antemano, se esperaba la posibilidad cierta que en las entrevistas aparecieran elementos no considerados por la investigadora; de allí el carácter semi-estructurado de la entrevista, es decir, no rígido y atento a la enunciación de nuevos ejes temáticos, que se iba adaptando al ritmo que iba teniendo cada una de las entrevistadas en el contexto de la ‘situación’ entrevista.

En la situación entrevista hay presente un juego de significaciones: cada académica entrevistada le ha dado un significado, un sentido a lo que la entrevistadora le estaba

preguntando. “Si usamos la entrevista como técnica, su propósito *es colocarnos en la perspectiva del otro*. La entrevista cualitativa supone que la perspectiva de los otros es significativa, conocible y capaz de ser hecha explícita. La tarea del entrevistador es, desde el punto de vista weberiano, hacer posible que la persona que está siendo entrevistada, lo lleve a su mundo, posibilitando así su interpretación correcta”<sup>30</sup>.

La entrevistada es un yo social, poseedor de una identidad y un habitus que lo podemos aprehender en el contexto de la enunciación de su relato. Con las preguntas de nuestra entrevista buscábamos y queríamos llegar a develar el mundo de la vida de nuestras académicas. Mundo que se revela a partir de los temas o ejes del discurso, y que nosotras hemos sistematizado de la siguiente manera:

Temas o grandes ejes del discurso	Categorías
1.- Percepciones	A) Sobre la universidad en que trabaja B) Sobre conflictos y tensiones en la universidad C) Sobre mujeres en cargos de autoridad /Presencia femenina en la universidad D) Sobre relaciones de género E) Sobre estudios de Género F) Sobre ‘los/as otros/as’ (masculinos/femeninos) académicos/as G) Sobre conflictos interdisciplinarios/ intradisciplinarios H) Del alumnado sobre los estudios de Género I) Sobre Programa de Género donde trabaja J) Sobre otras universidades k) Sobre Rol profesional
2.- Discriminación	A) Estructural B) Encubierta C) Autoexclusión
3.- Estereotipos	A) Sobre las mujeres que trabajan en Estudios de Género
4.- Expectativas / Interpretaciones	A) Sobre sí misma B) Sobre estudios de género/ Programa-Centro donde trabaja/ Otras académicas de género
5.- Modelo de socialización/ Estrato social	A) Valores, ideas sobre la educación superior y su importancia B) Profesión de padre y madre C) Profesión de formación de origen y grados académicos posteriores

<sup>30</sup> Mella, O., *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*, Doc nº 10, 1998, pp 6

6.- Sugerencias transformación	A) A nivel institucional (universitario)
	B) A nivel de la sociedad
7.- Contexto histórico	A) De la universidad en que trabaja o ha trabajado
	B) De los Estudios de Género dentro de la Universidad

Por último, la elaboración de resultados se hizo en función de lo que se denomina como hermenéutica profunda.

Dicho marco pone de relieve que el objeto de análisis es una construcción simbólica significativa que requiere una interpretación (Thompson, 1998: 396). El punto de partida de la hermenéutica profunda es la comprensión de la vida cotidiana; donde las/os sujetos de investigación en el curso rutinario de sus vidas están siempre comprendiéndose a sí mismos y a las/os demás; así como también van interpretando los sucesos que ocurren a su alrededor. Un aspecto que es interesante discutir a partir de la hermenéutica, y que será visto con más detención en las conclusiones, es sobre la visión de las personas como pertenecientes a tradiciones históricas. Una de esas tradiciones históricas tiene que ver con el predominio de lo masculino sobre lo femenino, lo que ha forjado una cultura patriarcal que es posible apreciar (también) en la vida privada de la universidad.

### 3.3 La muestra

Si bien hubiésemos querido abordar la presencia del profesorado femenino en toda su totalidad, las limitaciones de recursos y tiempo no nos permitieron hacerlo. Por tal motivo, acotamos el estudio del profesorado femenino universitario a solamente una pequeña parte de este universo.

En esta investigación, consideramos la utilización de la muestra teórica; donde se escogieron casos útiles a los propósitos de la investigación: mujeres académicas que trabajaran saberes de género en las universidades chilenas de la Región Metropolitana.



Nuestra decisión para seleccionar los casos que constituyen la muestra teórica se basó en el supuesto que en estas mujeres encontraríamos mayores niveles de reflexividad acerca del carácter que asumen las relaciones de género al interior de la universidad. Esto nos servía para ver cómo las relaciones de género adquieren un significado especial en las formas de insertarse y posicionarse ellas mismas dentro del sistema universitario en el cual se desempeñan. También escogimos esta pequeña muestra porque la presencia de las mujeres al nivel del profesorado genera resistencias por parte de las tribus académicas masculinas, y generan aún más resistencia aquellas que trabajan con saberes de género.

En nuestro país ¿en qué universidades encontramos a estas académicas especialistas en estudios de género?. En nuestra primera etapa de recolección de información partimos con la base de datos que posee el Servicio Nacional de la Mujer (Sernam) sobre la Red Nacional Universitaria de estudios de Género en Chile. Puesto que esta información correspondía al año 2000, fue necesario reactualizar esta información en lo relativo a la región metropolitana.

De ese catastro, pudimos ver que existen en el año 2004 en Santiago cuatro Programas o Centros de Estudios de género: Universidad de Chile posee dos Centros de estudios; la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación uno; y Universidad Academia Humanismo Cristiano otro.

En ese caso encontramos profesoras que trabajan las temáticas de género en contextos formales de institucionalización de dichos saberes. Sin perjuicio de esto, también queríamos indagar sobre la existencia de profesoras que trabajaran de manera individual en las universidades, y tal vez sin el soporte institucional de un Centro o Programa de estudios de género. En este último caso encontramos a académicas en cuatro universidades particulares diferentes: Universidad Alberto Hurtado; Universidad Diego Portales; Universidad Central y Universidad cardenal Raúl Silva Henríquez; y tres universidades

públicas<sup>31</sup>: Universidad Tecnológica Metropolitana, Universidad de Chile y Universidad de Santiago.

En total, de nueve universidades, entrevistamos al menos a una académica por institución, y en el caso de la universidad de Chile que posee 2 centros de estudios, al menos una por cada Centro.

El trabajo de campo de la presente investigación se realizó entre los meses de agosto de 2004 y enero 2005. En dicho período se hicieron las entrevistas, incluyendo las que nos sirvieron de pre-test.

En total, la muestra se constituyó con 12 académicas. Seis de ellas pertenecen a universidades particulares, y las otras seis pertenecen a universidades públicas. Del conjunto de la muestra cuatro trabajan en algún Programa o Centro de Estudios de Género en universidades de Santiago de Chile.

A efectos de tener una panorámica más amplia sobre el perfil que poseen nuestras académicas, presentamos las siguientes 2 tablas con características relevantes para entender el contexto en el cual se desarrolla la experiencia de vida de las académicas que trabajan saberes de género. Estas son: tipo universidad, nivel de institucionalización estudios de género y tipo de jornada laboral en la universidad.

En la tabla n° 1 se muestra una clasificación de las académicas que accedieron a darnos entrevistas según su afiliación contractual a universidades públicas y particulares:

---

<sup>31</sup> Seguimos la clasificación de las universidades chilenas según el alcance de sus funciones: públicas y particulares. Para ello nos basamos en el trabajo de Andrés Bernasconi *Regímenes jurídicos de las instituciones de educación superior*, donde se sostiene que las universidades públicas tienen que ver con el interés general de la nación. Esto se basa en el reconocimiento que le confiere el Estado chileno a las universidades que se asocian a él para el desarrollo de la función educacional, definida por ley como función pública. Las universidades particulares son creadas por privados, administrada por estos, y su quehacer no trasciende más allá de los intereses propios de quienes las han creado. Para más detalles ver publicación citada de A. Bernasconi.

**Tabla n° 1**  
**N° académicas entrevistadas según estado institucionalización estudios de género/ tipo Universidad**

Estado institucionalización estudios de género	Universidades Públicas		Universidades Particulares	
Con Programa o Centros de Estudios de Género	Universidad de Chile	CIEG: 1 CEGECAL: 1	Universidad Academia de Humanismo Cristiano:	PROGENERO: 1
	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Programa Educación y Género: 1		
Sin Programa ni Centros de Estudios de Género	Universidad de Chile	1	Universidad Diego Portales	1
	Universidad de Santiago	1		
	Universidad Tecnológica Metropolitana	1	Universidad Alberto Hurtado	1
			Universidad Central	2
			Universidad Cardenal Silva Henríquez	1

Cabe señalar que al seleccionar la muestra teórica en un primer momento no se estableció como criterio de elección el rango de edad de las académicas. En principio porque el profesorado que trabaja en los estudios de género en Santiago es relativamente escaso<sup>32</sup>, y en ese caso era más importante llegar a identificarlas más que establecer comparaciones de tipo generacional.

Las académicas que entrevistamos se ubican en un rango de edad amplio, es decir hay tantas mujeres jóvenes, mayores como en edad intermedia trabajando sobre estos temas.

<sup>32</sup> Una aproximación inicial de la autora de esta investigación, y sin la rigurosidad aún de una sistematización metodológica para contabilizar a las académicas que trabajan en los estudios de género, nos permite sostener que en la región metropolitana no serían más de 40 las mujeres identificadas formalmente dentro de sus respectivas casas de estudios.

En la tabla n° 2 damos cuenta del perfil de nuestras entrevistadas en virtud del tipo de jornada de trabajo en la universidad. Si bien en casi todas las entrevistas las mujeres hacen mención al tipo de jornada y la dedicación horaria a sus funciones académicas, en aquellos casos donde no se mencionó en la entrevista, se completó con precisiones posteriores ya sea con terceros conocidos de ellas o con las mismas académicas.

Tabla n° 2

**N° académicas entrevistadas según tipo universidad/ Jornada laboral**

Tipo universidad	Jornada completa	Media jornada	Por horas	Total académicas entrevistadas
Pública	5	1	0	6
Particular	3	2	1	6
Sistema universitario Región Metropolitana	8	3	1	12

Ya sea en las universidades públicas o particulares, las académicas se ubican en su mayoría en la jornada completa. Este fenómeno nos da cuenta de una posición más consolidada dentro de las universidades, pues significa tener un contrato con dedicación de 44 horas. Lograr estar en dicha posición o alcanzar ese lugar dentro de la Academia, a algunas les significó pasar por procesos de selección vía concursos, mientras que a las de más edad significó lo que sencillamente se llama ‘carrera académica’, es decir, han logrado ascender en el mundo de la universidad a través de una larga trayectoria basada en el mérito y en la dedicación al progreso del conocimiento y a la formación de los/as futuros/as profesionales del país.

### **3.4 Las dimensiones**

Pudimos establecer 4 ámbitos de relevancia sobre los cuales indagamos y que dan cuenta de los lugares por donde transita la experiencia del profesorado femenino en la universidad.

Las dimensiones o niveles de análisis de la investigación son:

- 1.- Sistema de prestigio v/s equidad;
- 2.- Relación alumnado/profesorado (desde la experiencia vivida y percibida por las mujeres académicas);
- 3.- Modelo de socialización recibido por las académicas y estrato social;
- 4.- Sugerencias de transformación de la universidad ‘masculina’ a la luz de la propia experiencia del profesorado femenino.

Cada uno de estos ámbitos tiene a su vez otras dimensiones en su interior que se fueron desglosando en la medida que se recopilaba la información a través de las entrevistas (para más detalles ver anexo nº 1 Pp. 133).

Una vez presentados las características principales del conjunto de las académicas que entrevistamos, pasamos a dar cuenta de las cifras que nos dan un panorama general sobre donde es posible encontrar a las mujeres en el sistema universitario chileno.

## **4.- ANTECEDENTES**

### **¿Dónde están las mujeres en el sistema universitario chileno?**

“Las mujeres a coser y cocinar en su casa, decía un profesor universitario de ese tiempo, que al examinar a la primera estudiante de Leyes –Matilde Troup- le preguntó si sabía guisar el pescado”<sup>33</sup>.

Con los antecedentes que existen sobre la participación de las mujeres en el sistema de educación superior queremos iniciar una interpretación sobre lo que es ser mujer en las universidades chilenas de hoy. Para ello presentamos estadísticas de mujeres alumnas, académicas y profesionales en cargos directivos.

Queremos dar cuenta donde están las mujeres y qué posiciones están ocupando en el sistema de educación superior chileno, y en especial en lo relativo a las universidades.

### **A.- Las alumnas en el pregrado**

A nivel de pregrado se observa en la tabla n° 3 que la matrícula total del sistema universitario es de un 50,4% de mujeres. En el acceso a las universidades la desagregación por género no presenta discriminaciones hacia las mujeres.

Tabla n° 3

Matrícula total universidades según genero  
Género Pregrado 2005, CSE

	Universidades	%
Matrícula Total femenina	186.679	50,4%
Matrícula Total masculina	184.084	49,6%
Total sistema universitario chileno	370.763	100%

Fuente: CSE, Género Pregrado. Indices 2005

<sup>33</sup> Citado en: Salas, E. *Seis ensayos sobre historia de la educación en Chile*. Santiago, Editorial Universitaria, 1997. Pp 92

La equidad de género de la población que ingresa a las universidades en el Chile de principios del siglo XXI adquiere mayor relevancia puesta en perspectiva histórica comparada con la situación del año 1881, año en que entró la primera mujer estudiante universitaria.

La primera mujer que recibió un grado académico y título profesional universitario fue Eloisa Díaz, quien durante su período inicial como alumna de la carrera de medicina en el Chile de fines del siglo XIX, debió ser acompañada a clases por su madre, para de este modo calmar la censura y reproche social que se cernía sobre esta joven que se había propuesto seguir estudios superiores. La actitud de los compañeros fue otra; quienes más que reprocharle su actitud de querer estudiar una profesión<sup>34</sup>, tuvieron una actitud de alabar la hazaña de esta primera mujer que entraba a la universidad<sup>35</sup> y que queda reflejada en palabras de la misma Eloísa:

“Los compañeros fueron muy respetuosos conmigo... con esta primera compañera... Recuerdo que en aquellos días los estudiantes de todos los cursos, al término de cada clase se formaban en dos filas para hacerme pasar por el centro y esta broma cariñosa de la muchachada terminaba en entusiastas aplausos” (citado en: Salas, 1989)

Hoy por hoy, las demandas de igualdad de oportunidades que se dirigen al sistema universitario no guardan relación con el ingreso, sino que el acento más bien está en las tendencias de distribución de hombres y mujeres según áreas de conocimiento.

Al respecto podemos mencionar la tendencia que existe a crear un universo de representaciones que conduce la educación de las mujeres hacia áreas que tienen que ver con servicios (secretaría), educación (profesoras de educación básica, parvularias) y el cuidado de las personas (enfermeras), pues se las considera como extensiones naturales de

---

<sup>34</sup> Recordar aquí, que en aquella época, quienes eran mujeres tenían en el hogar su única opción de desarrollarse como personas, y en este contexto, simplemente si una mujer quería estudiar en la universidad no podía porque su educación al no ser de la misma categoría que la de los hombres, no eran válidos a la hora de postular al ingreso en el sistema de educación superior. Y fue sólo a partir del famoso Decreto Amunátegui de 1877, que recién se les permitió a las mujeres poder ingresar a la universidad en Chile.

<sup>35</sup> Sobre este punto es necesario hacer aquí una aclaración. Eloísa Díaz es la primera mujer que entra a cursar estudios superiores y que recibe un grado académico y título otorgado por la Universidad de Chile. Sin embargo, la historia de la educación registra como primera mujer que se matricula en la universidad a Dolores Egaña, en el año 1810 en la Universidad de San Felipe.

su propia condición femenina ‘naturalizada como tal en el imaginario social’. En cambio, a los hombres se los ha educado en habilidades consideradas abstractas (física) o tecnológicas (electricidad, carpintería), por citar algunos ejemplos.

En la tabla n° 4 se ilustra la distribución de la matrícula total del año 2002 en las universidades del Consejo de Rectores de universidades chilenas (CRUCH<sup>36</sup>) y privadas. Las estadísticas muestran que las mujeres son mayoría en la matrícula de carreras como Psicología, Educación parvularia, Educación diferencial y Educación básica. En psicología hay un 73,1% de mujeres matriculadas en el año 1996, y 60,4% en el 2002. En educación, la participación femenina en el 2002 a 90,7%, 95,4% y 74,4% respectivamente.

La matrícula en el caso de los hombres alcanza su mayor representación en el año 1996 en la carrera de Ingeniería Civil con un 80,9% en el caso de las universidades del CRUCH y un 85,5% en las universidades privadas. Cabe destacar que en esta carrera para el año 2002, las mujeres matriculadas aumentan en casi 10 puntos porcentuales en las universidades del CRUCH, mientras que alrededor de un 17% en el caso de las universidades privadas, lo que da cuenta en cierta medida del acortamiento de la brecha de la participación de las mujeres en una carrera considerada desde antaño como dominio exclusivo masculino.

Sobre este último punto también cabe reflexionar sobre el mayor prestigio que tienen las universidades del CRUCH sobre las universidades privadas. ¿Por qué la participación femenina crece más en las universidades privadas que las del Consejo de Rectores? Porque en estas universidades hay una mayor apertura al ingreso de nuevos/as alumnos/as y ello se refleja en que no exige puntajes altos en la prueba de aptitud (hoy PSU). Como se sabe, en Chile para poder entrar a las universidades del CRUCH es necesario tener puntajes elevados y por este motivo muchos/as de los/as jóvenes gastan grandes energías para poder sacar buenos resultados. Esto a su vez también se ve cruzado por el hecho que en el sistema de educación escolar los rendimientos son notablemente diferenciados entre hombres y

---

<sup>36</sup> Son 25 las universidades del CRUCH. A mayo del 2004, el sistema universitario chileno está compuesto de 64 instituciones, por lo que las restantes 39 son universidades particulares.



mujeres; siendo los hombres mejores en las áreas relacionadas con las ciencias y las matemáticas.

No es nuestra intención ahondar aquí sobre este punto, sino sólo señalar que los mayores estímulos que reciben los jóvenes en cuanto a desarrollar sus competencias matemáticas y científicas, incidirá en mejores puntajes al momento de rendir las pruebas de aptitud matemática y física, lo que redundará en que los hombres están en mejores condiciones de ingresar a carreras dentro del campo de las ingenierías en las universidades de mayor prestigio.

Análogamente, para el caso de las carreras feminizadas como la Educación parvularia, también se da una tendencia a aumentar la presencia masculina: de un 0,5% de matriculados en 1996 en las universidades del CRUCH a un 31,3% en el 2002.

Tabla n° 4  
Distribución de la Matrícula Total

UNIVERSIDADES CONSEJO DE RECTORES		Matriculas Total								Var. 96/02
Carrera	Mujeres	Total	N.Inst	% M/T	Mujeres	Total	N.Inst	% M/T	%M/T	
Derecho	3.040	7.349	14	41,4%	4.749	9.575	15	49,6%	56,2%	
Arquitectura	1.509	3.862	11	39,1%	2.664	6.406	15	41,6%	76,5%	
Bioquímica	493	1.009	6	48,9%	661	1.342	6	49,3%	34,1%	
Odontología	743	1.412	5	52,6%	1.277	2.428	6	52,6%	71,9%	
Agronomía	1.645	4.371	9	37,6%	1.942	4.211	10	46,1%	18,1%	
Ingeniería Civil	4.319	22.665	20	19,1%	8.200	29.065	21	28,2%	89,8%	
Ingeniería Comercial	4.567	9.735	17	46,9%	5.815	11.576	19	50,2%	27,3%	
Ingeniería Forestal	575	2.426	7	23,7%	994	2.481	8	40,1%	72,9%	
Medicina	1.725	4.208	8	41,0%	2.506	5.330	9	47,0%	45,3%	
Medicina Veterinaria	813	1.843	4	44,1%	1.295	2.502	4	51,8%	59,3%	
Psicología	1.951	2.670	10	73,1%	2.509	4.152	12	60,4%	28,6%	
Química y Farmacia	990	1.630	5	60,7%	1.521	2.639	7	57,6%	53,6%	
Periodismo	1.416	2.639	11	53,7%	1.516	3.081	11	49,2%	7,1%	
Educación Parvularia	3.417	3.435	15	99,5%	3.375	4.916	17	68,7%	-1,2%	
Educación Diferencial	1.874	1.945	9	96,3%	2.394	2.504	8	95,6%	27,7%	
Educación Básica	2.041	2.368	14	86,2%	7.444	11.500	17	64,7%	264,7%	
Educación Media	7.384	12.480	19	59,2%	8.626	13.947	22	61,8%	16,8%	
<b>Total</b>	<b>38.502</b>	<b>86.047</b>	<b>184</b>	<b>44,7%</b>	<b>57.488</b>	<b>117.655</b>	<b>207</b>	<b>48,9%</b>	<b>49,3%</b>	

UNIVERSIDADES PRIVADAS		Matriculas Total								Var. 96/02
Carrera	Mujeres	Total	N.Inst	% M/T	Mujeres	Total	N.Inst	% M/T	%M/T	
Derecho	4.353	10.077	21	43,2%	5.471	12.218	24	44,8%	25,7%	
Arquitectura	1.613	4.130	13	39,1%	2.417	6.241	14	38,7%	49,8%	
Bioquímica	0	0	0		28	59	1	47,5%	100,0%	
Odontología	0	0	0		633	1.091	6	58,0%	100,0%	
Agronomía	414	1.609	7	25,7%	519	1.693	7	30,7%	25,4%	
Ingeniería Civil	561	3.861	25	14,5%	2.146	6.691	22	32,1%	282,5%	
Ingeniería Comercial	4.147	11.955	37	34,7%	4.724	12.071	34	39,1%	13,9%	
Ingeniería Forestal	91	481	4	18,9%	50	208	3	24,0%	-45,1%	
Medicina	142	343	2	41,4%	640	1.374	7	46,6%	350,7%	
Medicina Veterinaria	911	1.697	3	53,7%	2.435	3.987	6	61,1%	167,3%	
Psicología	4.284	6.121	21	70,0%	7.310	11.249	24	65,0%	70,6%	
Química y Farmacia	0	0	0		107	180	1	59,4%	100,0%	
Periodismo	2.816	4.810	21	58,5%	3.045	5.512	25	55,2%	8,1%	
Educación Parvularia	2.295	2.302	13	99,7%	4.147	4.573	22	90,7%	80,7%	
Educación Diferencial	466	497	3	93,8%	1.013	1.062	4	95,4%	117,4%	
Educación Básica	608	872	6	69,7%	3.032	4.077	19	74,4%	398,7%	
Educación Media	555	1.144	4	48,5%	1.184	1.937	14	61,1%	113,3%	
<b>Total</b>	<b>23.256</b>	<b>49.899</b>	<b>180</b>	<b>46,6%</b>	<b>38.901</b>	<b>74.223</b>	<b>233</b>	<b>52,4%</b>	<b>67,3%</b>	

Fuente: Compendio de Educación, MINEDUC, 2002

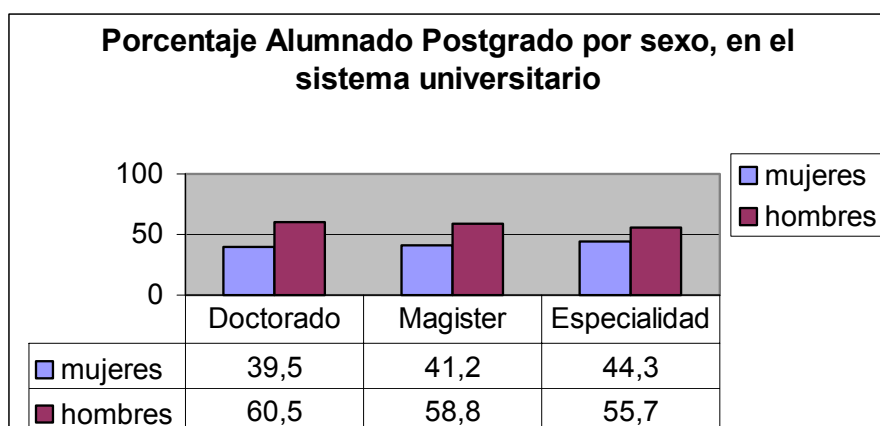
Nota: El número de instituciones está calculado sobre la base de la matrícula informada en el año respectivo.

## B.- Las alumnas en el postgrado

En el gráfico n° 6, se observa la situación del alumnado que alcanza a llegar a estudios de postgrado. Aquí podemos apreciar que la distribución según género es diferente en relación al pregrado. A este nivel de educación, la paridad se pierde, aunque se mantiene relativamente homogénea para Magíster y las especialidades médicas. Mientras que para el grado académico máximo que otorgan las universidades, las diferencias en el nivel de doctorado es la más significativa entre hombres y mujeres: 60,5% y 39,5% respectivamente.

En la matrícula de postgrado al año 2004 era de 17.637 personas, de las cuales 7.259 son mujeres y 10.378 son hombres.

Gráfico n° 6<sup>37</sup>



Fuente: CSE, Género Pregrado. Indices 2005

Si hacemos el desglose de la matrícula total por área de conocimiento a nivel de Programas de Magíster y Doctorado de las universidades del CRUCH, las mujeres quedarían representadas de la siguiente manera, tal como muestra la tabla n° 5 y 6.

<sup>37</sup> El grado de especialidades médicas se refiere a los estudios posteriores con que deben continuar alumnos y alumnas que han decidido sacar la especialidad de la carrera de medicina. La cual al terminar el ciclo de los 7 años de estudios que dura la carrera, salen con grado de médico general o internista.

Tabla n° 5

Matricula total de mujeres Programas de Magíster según Área de Conocimiento 2002, en universidades del CRUCH

Área de conocimiento	Distribución porcentual año 2002
Agropecuaria y Ciencias del mar (Agronomía, Medicina Veterinaria, Recursos forestales, Oceanografía, entre otras materias afines)	3,14%
Arte y Arquitectura (Arquitectura, Dibujante Proyectista, Escultura, Teatro, Danza, Música, Artes Gráficas y audiovisuales, entre otras afines)	4,05%
Ciencias Naturales y Matemáticas (Biología, Química, Matemática, Astronomía, Geología, Biología Marina, Medio ambiente, entre otras materias afines)	6,02%
Ciencias Sociales (Ingeniería comercial, Sociología, Antropología, Geografía, Periodismo, Ciencia Política, Servicio Social, Psicología, entre otras materias afines)	35,78%
Derecho (Derecho, Asistente judicial, Legislación Tributaria, entre otras materias afines)	2,90%
Humanidades (Filosofía, Arqueología, Teología, Historia, Idiomas, Literatura, entre otras materias afines)	9,04%
Educación (Pedagogía, Educación –Párvulos, Básica, Media y Diferencial- Educación física, Orientación vocacional, entre otras materias afines)	24,92%
Tecnología (Ingeniería Civil, Construcción, Ingeniería de Ejecución –en Computación e Informática, Electrónica, Mecánica, Minas, Transporte-, Ingeniería Ambiental, Cartografía, entre otras materias afines)	5,14%
Salud (Medicina, Odontología, Enfermería, Obstetricia y Puericultura, Tecnología Médica, Fonoaudiología, entre otras materias afines)	9,01%
Total matricula de mujeres en Programas de Magíster	100%

Fuente: Consejo Rectores Universidades chilenas, Anuario Estadístico 2002

En los Programas de Magíster donde más tiende a concentrarse la especialización académica de las mujeres es en Ciencias Sociales y Educación, le sigue en importancia Humanidades y Salud. Donde se hace más pequeña la presencia femenina a nivel de Magíster es en el área de conocimiento de Derecho, 2,9%, y Agropecuaria y Ciencias del mar con 3,14%. En el caso del área de la Tecnología, si bien el 5,14% es una cifra baja, es interesante en cuanto muestra que hay leves cambios en la participación de las mujeres en este ámbito del conocimiento.

Esta concentración en determinadas áreas del conocimiento no difiere de la tendencia de distribución de las mujeres en el pregrado. Tal vez hayan de pasar varias generaciones de mujeres para que se pueda observar un cambio en la elección de sus áreas de saber.

Según datos Indices 2005 del CSE, en el nivel de doctorados, la matrícula total es de 2214 en el año 2004. De esta cifra, 874 son mujeres y 1340 son hombres.

Para ver cuál es la matrícula total de mujeres en programas de doctorado por universidad según área del conocimiento, nos remitiremos a datos del anuario estadístico del año 2002 del Consejo de Rectores.

Tabla nº 6

<b>Matrícula total ♀ de Programas Doctorado Universidades chilenas<sup>38</sup> según área del conocimiento. 2002</b>										
	Agropecuaria y Cs. del mar	Arte y Arquitectura	Ciencias Naturales y Mats.	Ciencias Sociales	Derecho	Humanidades	Educación	Tecnología	Salud	Total
Distribución porcentual (%)	2,66	0	56,57	8,15	0	12,65	10,98	6,16	2,83	100

<sup>38</sup> Hasta el año 2002 en Chile 12 universidades ofrecían programas de Doctorado.

En el caso de los doctorados la lógica de distribución por conocimiento de las mujeres, difiere de las que se ubican en el nivel de Magíster y de pregrado.

Si bien es necesario ahondar en explicaciones que puedan indicarnos lo que ocurre con las alumnas doctorantes, por el momento podemos esbozar algunas interpretaciones.

Los Programas de Doctorado en Chile son relativamente jóvenes, y su oferta tiende mas bien a ser escasa si se la compara incluso con otras naciones latinoamericanas como Argentina y México. Por este motivo, es bastante probable que quienes quieran seguir con estudios de doctorado no encuentren el área de su interés en Chile, y por ello deben buscar en universidades de otros países del mundo.

En el caso de las ciencias naturales y matemáticas vemos a un 56,57% de mujeres matriculadas. Esta cifra porcentual es la más alta. Y le sigue lejos humanidades con un 12,65% y educación con 10,98%.

Ahora bien, es probable que esta mayor proporción de mujeres en un área ‘tradicionalmente’ masculina como son las carreras que se engloban bajo el área de las ciencias naturales y matemáticas, sea porque han preferido quedarse en Chile realizando sus estudios, y no salir a estudiar al extranjero como al parecer lo hacen los hombres. Es posible también que esta opción coincida con el ciclo vital de las mujeres que, al momento de cursar estudios de doctorado estén en edad de tener hijos/as. En este caso, no sería de extrañar que para compatibilizar los roles familiar y académico, hayan preferido quedarse en Chile.

### **C.- Las académicas**

Después de esta breve mirada sobre la concentración de las mujeres en los distintos niveles de enseñanza de pregrado y postgrado, así como también en las diferentes áreas de conocimiento, cabe preguntarse qué ocurre con las mujeres académicas de la universidad.

¿De qué modo encontramos representado al profesorado femenino y a las mujeres en las planas directivas de toma de decisiones de las universidades?.

Esta pregunta parte de la inquietud que despierta la evidencia de las cifras oficiales, donde se señala que la brecha de género más flagrante en el sistema de educación universitario opera en Indicadores como la escasa cantidad de mujeres académicas en relación a los varones (22%)<sup>39</sup>; y a la baja presencia de estas en los cargos directivos superiores (14.92%)<sup>40</sup> como Rectorías, Vicerreectorías y Plana Directiva de investigación y de Postgrados por ejemplo.

En Chile, en la docencia universitaria encontramos un 22% de mujeres ejerciendo según los datos de FLACSO para el año 1989 (a diferencia del 89% y 73% en el nivel prebásico y básico respectivamente). Esta tendencia de la distribución femenina en la docencia sigue pautas similares a nivel latinoamericano:

“la composición del estamento docente por sexo se encuentra altamente estratificada en la región. Las mujeres presentan una participación mayoritaria en la base del sistema, que se revierte a medida que se sube a los niveles superiores. Es así como en el nivel parvulario casi la totalidad de la docencia la realizan mujeres. En el nivel primario, en tanto, las mujeres representan dos tercios o más del cuerpo docente. En secundaria los porcentajes se equiparan, para luego reducirse a un tercio en el nivel superior”<sup>41</sup>.

Otro aspecto a considerar en el mundo de la universidad respecto a los lugares en que es posible encontrar a las mujeres es:

“La representación espontánea de las carreras tiende a asociar las de <<letras>> con un campo dominado por las mujeres y las de <<ciencias>> con un ámbito plenamente masculino. Esta representación está sustentada sólo por lo que se refiere al sexo del alumnado, ahora bien, no tiene equivalencia en lo que atañe al profesorado. La relación alumnado femenino con profesorado femenino no produce la esperada supremacía de profesoras en las carreras de letras”<sup>42</sup>.

---

<sup>39</sup> Valdés, T. et al *Mujeres latinoamericanas en cifras. Tomo comparativo*. Santiago, Flacso, 1995. Pp. 112.

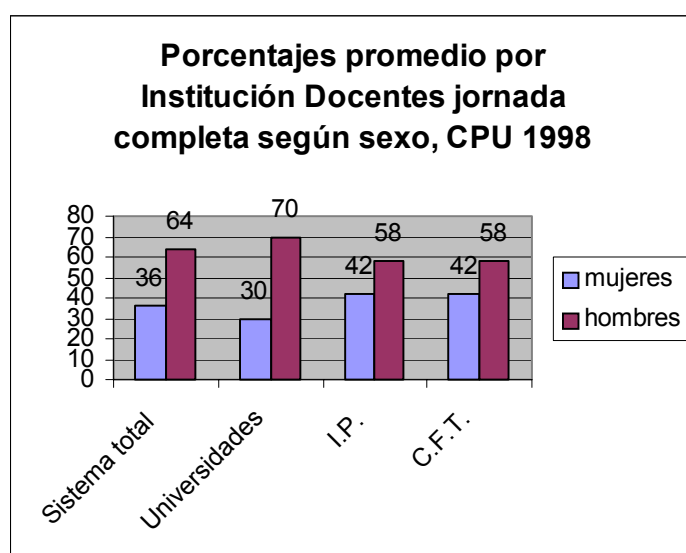
<sup>40</sup> Elaboración propia en base a datos del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) 2004, aplicada sólo para la Región Metropolitana.

<sup>41</sup> Valdés, T. et al *Mujeres latinoamericanas en cifras. Tomo comparativo*. Santiago, Flacso, 1995. Pp. 112.

<sup>42</sup> García de León, M. *Antonia Élite discriminadas (sobre el poder de las mujeres)*. Editorial Anthropos. 1994. Cáp. Las profesoras universitarias. Pp. 97

Un aspecto significativo se refiere a la afiliación contractual de las mujeres al sistema pues aquí entra en juego el nivel de salarios y la seguridad de percibir ingresos (a diferencia de quienes no tienen contrato, por ejemplo). En el gráfico n° 7 se muestran los porcentajes promedio de hombres y mujeres con contratos de jornada completa. De allí se desprende que a la hora de las contrataciones, las mujeres tampoco están en condiciones de igualdad con los varones, siendo en el sistema universitario donde estaría operando una mayor discriminación en los contratos de las mujeres.

Gráfico n° 7



Fuente: Persico y Persico, El rol de la mujer en la educación superior, 1998

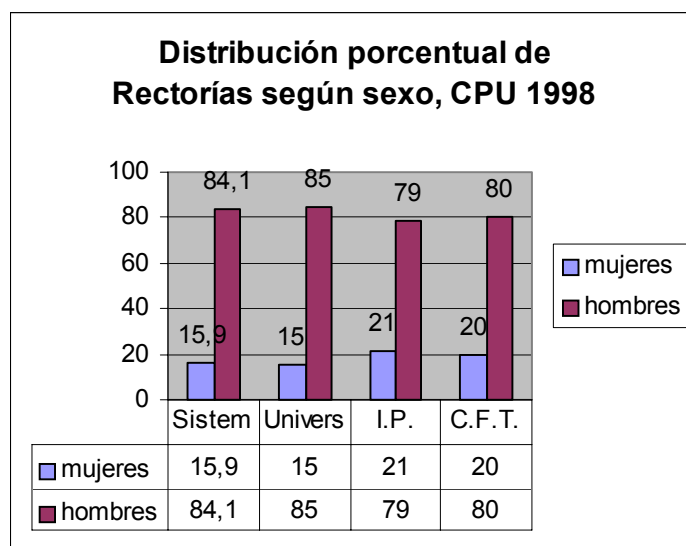
#### D.- Las mujeres en cargos directivos

Si nos detenemos a observar los hallazgos de los autores María Cecilia Pérsico y Pablo Persico sobre el rol de la mujer en la educación superior chilena, podremos apreciar claramente qué posición ocupan las mujeres al nivel de las jerarquías más altas dentro del sistema de educación superior chileno conformado por universidades (públicas y



particulares), Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica. El gráfico n° 8 muestra la más alta jerarquía según sexo.

Gráfico n° 8



Fuente: Persico y Persico, El rol de la mujer en la educación superior, 1998

En el cargo más alto de una institución de educación superior como es la rectoría, la presencia femenina en el año 98, era menor a un quinto de la proporción de hombres en dichos cargos. En 1998, en el sistema total de la educación superior chilena había un 15,9% de mujeres Rectoras. Los hombres eran 84,1% de los Rectores.

A noviembre del 2003 esta cifra sería más baja aún en el caso de las universidades: de un total de 60 universidades (públicas y particulares), 57 hombres eran Rectores, mientras que sólo 3 eran mujeres<sup>43</sup>. Esto quiere decir, que de los cargos de Rectoría en las universidades sólo un 5% de mujeres llegan finalmente a ejercer la máxima autoridad dentro de este sistema educativo. Las rectoras de universidades del año 2003 se pueden contabilizar con los dedos de una sola mano, y aún así nos sobrarían dedos para dar cuenta de este fenómeno.

<sup>43</sup> Consejo Superior de Educación, *Indices noviembre 2003*. Santiago, CSE

Siguiendo la figura del organigrama de las universidades, podemos ver que en la línea jerárquica después de la autoridad máxima representada por la Rectoría (que tal como evidencian los datos, es masculino) viene la Vicerrectoría. La Vicerrectoría por lo general se compone de 3 áreas: Vicerrectoría Académica, Vicerrectoría Económica (o de administración y finanzas, gestión corporativa, entre otras figuras afines), y por último, una tercera, o cuarta área en algunos casos, sobre investigación, relaciones universitarias, extensión, etc.

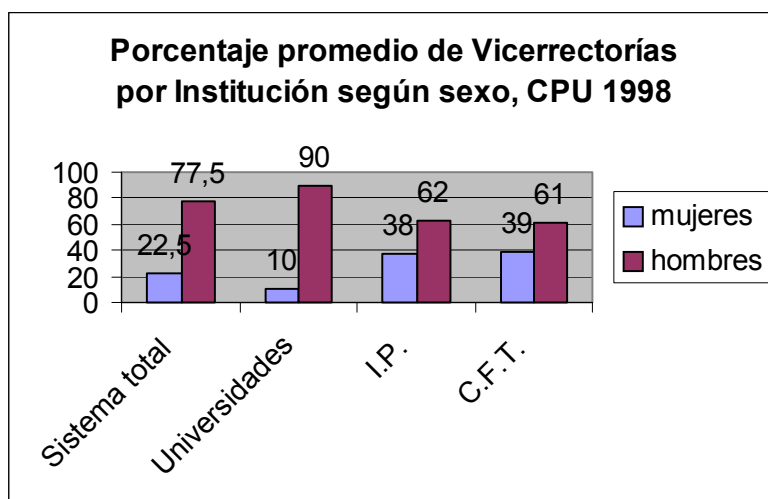
En las Vicerrectorías también encontramos escasas mujeres. Pero eso no es todo, podemos apreciar que cada Vicerrectoría tiene un perfil determinado, siendo el más valorado el de asuntos económicos o administrativos, y la Vicerrectoría de más baja valoración es la de extensión; situada un poco más arriba que esta última estaría la de asuntos académicos. Esta diferenciación que se menciona, es para dejar entrever que, las escasas mujeres que han llegado a cargos de Vicerrectoras están en lo Académico y no en lo relativo a la gestión de los recursos económicos de las universidades.

Esto último se corrobora en los organigramas de las universidades (que se pueden ver en las páginas Web de las respectivas instituciones) a las que pertenecen las académicas de nuestra muestra, donde encontramos solamente a dos Vicerrectoras: una en la Universidad de Chile y otra en la Universidad de Santiago; ambas se desempeñan en la Vicerrectoría Académica.

Para profundizar los datos anteriores, está lo que señala García de León refiriéndose al caso de las universidades españolas, quien indica que “las 17 Vicerrectorías desempeñadas por mujeres son de ‘asistencia’, ‘extensión universitaria’, en suma, las adjudicadas tradicionalmente al rol femenino... (Por otra parte) las directoras de Escuelas universitarias son también de escuelas con gran alumnado femenino (formación de profesorado, enfermería, trabajo social)... Las directoras de Departamentos lo son de Departamentos de Humanidades o letras, o de centros de menor nivel... La obligatoriedad de que el rector sea

catedrático y que ello sea preferente para el caso de los vicerrectores, elimina drásticamente a las mujeres, que sólo son un 37% del cuerpo de catedráticos”<sup>44</sup>.

Gráfico n° 9



Fuente: Persico y Persico, El rol de la mujer en la educación superior, 1998

En el gráfico n° 9 se advierte un predominio masculino en las universidades, por cada nueve hombres en Vicerectoría hay una mujer. En otras palabras, un 90% de los Vicerrectores de las universidades chilenas del año 1998 eran hombres, y un 10% de Vicerrectoras de las universidades chilenas del año 1998 eran mujeres.

Puesto que el estudio de Pésico y Pésico no ha sido actualizado aún con datos del período 2004, utilizaremos los datos del Consejo de Rectores de las Universidades chilenas (CRUCH) de mayo de 2004, sobre la participación femenina en cargos directivos superiores correspondientes a las 25 universidades del Consejo de Rectores.

<sup>44</sup> Datos citados en García de León, M. A. *Élites discriminadas (sobre el poder de las mujeres)*. Editorial Anthropos. 1994. Cap. Las profesoras universitarias. pp. 89-90

<b>Directivos superiores</b> <b>(incluye Rectores/as, Vicerrectores/as, Secretario/a General, Directores/as de investigación, de Postgrado y/o similares)</b> <b>Universidades del Consejo de Rectores</b>												
Universidades Consejo de Rectores	N° total 2001	N° ♀ 2001	% ♀/total 2001	N° total 2002	N° ♀ 2002	% ♀/total 2002	N° total 2003	N° ♀ 2003	% ♀/total 2003	N° total 2004	N° ♀ 2004	% ♀/total 2004
<b>Totales</b>	435	104	<b>24%</b>	431	101	<b>23,4%</b>	388	76	<b>20%</b>	390	79	<b>20%</b>

Si bien no pueden compararse los datos de Persico y Persico con los del CRUCH (pues ambos consideran cargos diferentes para realizar sus cálculos), se percibe en los albores del siglo XXI un leve aumento de mujeres en las cúpulas de poder universitarias. No obstante ello, desde el 2001 la participación femenina se estabiliza alrededor del 20%, pero con una tendencia a la baja desde el 2001 donde había un 24% de mujeres en cargos directivos, mientras que en el 2004 sólo hay un 20%.

En el caso de los Decanatos la situación no es muy diferente. Para el caso de las universidades del Consejo de Rectores, las mujeres están representadas en este rango en el 2004 sólo por un 8,4%. En las universidades del CRUCH del año 98 hay un 90% de hombres Decanos; y aumenta todavía más en el 2004 cuando el porcentaje de varones asciende a 93,7%.

<b>Decanos/as de Facultad</b> <b>Universidades del Consejo de Rectores</b>												
Universidades Consejo de Rectores	N° total 2001	N° ♀ 2001	% ♀/total 2001	N° total 2002	N° ♀ 2002	% ♀/total 2002	N° total 2003	N° ♀ 2003	% ♀/total 2003	N° total 2004	N° ♀ 2004	% ♀/total 2004
<b>Totales</b>	155	13	<b>8,4%</b>	157	11	<b>7%</b>	158	11	<b>7%</b>	159	10	<b>6,3%</b>

Si entramos al detalle de los datos en la composición de los decanatos desagregados por género, podemos ver que la universidad que tiene mas Decanas es la Universidad Católica del Norte (UCN) y la Pontificia Universidad Católica (PUC) con dos mujeres. La mayoría de las universidades no tiene ninguna mujer en estos puestos. Sólo en un tercio de las universidades del CRUCH hay una Decana. Este último es el caso de la Universidad de Chile por ejemplo.

Haciendo un poco de historia podemos recordar que el año 1944 fue nombrada la primera mujer Decana de una universidad en Chile. Tan ilustre cargo lo ocupó Corina Vargas, en la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción. Han pasado 60 años desde entonces, y muchas transformaciones sociales también, y sin embargo la situación de las mujeres sigue siendo (casi) igual. En el 2004, en 8 universidades del CRUCH (de un total de 25) aún persiste ese número: sólo una Decana por institución.

A medida que se baja en la escala jerárquica de las instituciones universitarias nos encontramos con los cargos de Directores/as de Escuela, Departamentos, Institutos o similares. En este nivel las mujeres en el año 2001 son un 25%. Siendo relativamente estable en los años posteriores.

<b>Directores/as de Escuelas, Departamentos, Institutos o similares</b>												
<b>Universidades del Consejo de Rectores</b>												
Universidades Consejo de Rectores	N° total 2001	N° ♀ 2001	% ♀/total 2001	N° total 2002	N° ♀ 2002	% ♀/total 2002	N° total 2003	N° ♀ 2003	% ♀/total 2003	N° total 2004	N° ♀ 2004	% ♀/total 2004
<b>Totales</b>	1066	263	<b>25%</b>	1076	275	<b>26%</b>	1237	327	<b>26%</b>	1241	329	<b>27%</b>

En resumen, las cifras nos muestran que a medida que se acercan más a la base del sistema universitario, las mujeres empiezan a estar representadas más equitativamente, siendo esto evidente en el estudiantado de pregrado que se encuentra en cifras estables alrededor del 50% para cada uno de los sexos. Es en la cúspide del sistema donde se presenta la diferencia más significativa. ¿Qué interpretaciones podemos hacer sobre este fenómeno de desigualdad de oportunidades para las mujeres académicas y/o mujeres profesionales de la universidad?

Desde los estudios de género podemos afirmar que la presencia de las mujeres en las universidades presenta ciertas especificidades debido a los estereotipos de género. Éstos se sustentan en relaciones de poder y subordinación de las mujeres, los cuales están presentes en toda la sociedad y sobre las cuales es necesario estar en alerta para alcanzar efectivamente una igualdad de oportunidades entre hombre y mujeres.

Finalmente señalar que con estas cifras hemos querido mostrar, a grosso modo, las posiciones en que es posible encontrar a las mujeres que trabajan en la universidad. Esto nos sirve para tener una panorámica de la participación de las mujeres en este tipo de institución educativa en los albores del siglo XXI.

Una vez revisados los principales datos cuantitativos sobre la presencia femenina en el sistema universitario, nos queda a continuación escuchar la voz de nuestras actoras.

## **5.- ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

### **La voz de las académicas de género**

Esta primera lectura de análisis corresponde a la selección de los principales temas que aparecieron en el discurso de nuestras 12 académicas entrevistadas. Los temas giran en torno a las preguntas que les hicimos y que ellas generosamente, unas mas otras menos, accedieron a respondernos y abrirnos a su mundo de la vida en la universidad.

Cuando hablamos del mundo de la vida hacemos una interpretación situada desde la fenomenología, y en especial de los aportes de Alfred Schutz y Jürgen Habermas.

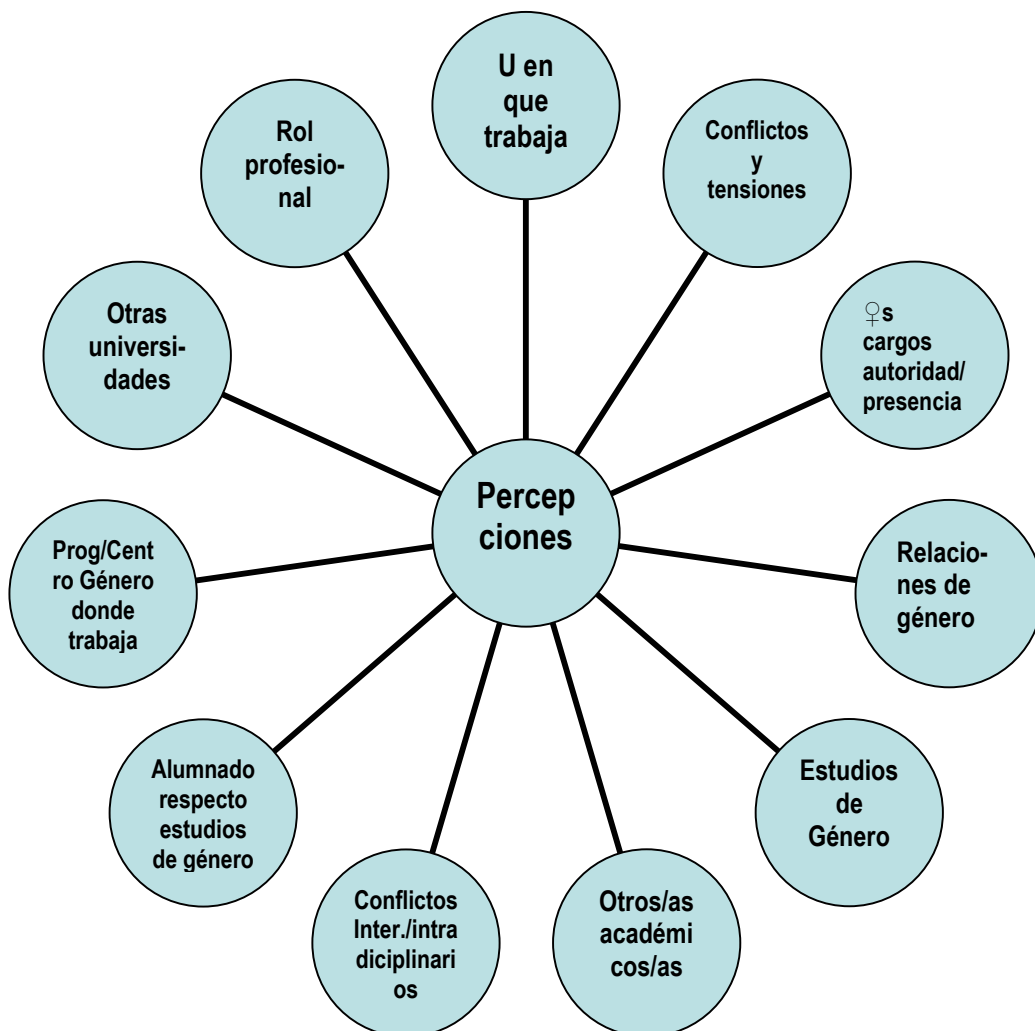
Para Schutz, el mundo de la vida es toda la esfera de las experiencias, orientaciones y acciones cotidianas a través de las cuales los individuos persiguen sus intereses y sus asuntos, manipulando objetos, tratando con personas, concibiendo planes y llevándolos a cabo. Habermas si bien comparte esta noción de mundo de la vida, pone más énfasis no en la construcción que hace el sujeto de 'su' mundo, sino que hace un giro hacia lo social en el entendido, que se concibe como un mundo de la vida 'socialmente compartido' (Atria, 1993: 82).

Sobre este proceso interpretativo es interesante señalar que hubo momentos clave en la 'situación entrevista' donde a partir de un comentario o una pregunta que hizo la investigadora, algo se gatilló en la reflexividad de las académicas a partir de su habla. Este 'click' lo podemos considerar como el instante en que la entrevistada se da cuenta de un nuevo fenómeno a partir del cual interpretar su propia experiencia, el cual al ser narrado deja en evidencia la representación y la percepción que tiene sobre su universidad y su vida cotidiana.

## 5.1 Percepciones de las académicas

Cuando hablamos de percepciones, nos referimos a cómo ven las académicas a los otros, qué reflexiones hacen sobre lo observado y vivido en el mundo cotidiano donde transcurre su experiencia académica en la universidad donde trabaja.

En la figura que viene a continuación presentamos una visión panorámica sobre las múltiples dimensiones con las que se fue llenando las percepciones de las mujeres.





Todas las entrevistadas al momento de hablar de sus percepciones coinciden en que la participación de las mujeres académicas en la universidad es aún muy baja, a lo que se agrega que pocas de ellas llegan a puestos de autoridad.

*“yo diría que todavía hay muy pocas mujeres y yo diría que todavía hay esa suerte de resistencia, no obstante lo políticamente correcto. Yo diría que lo políticamente correcto es uno en relación a que todo el mundo por lo menos acepta a nivel discursivo que las mujeres están tan calificadas como los hombres. Pero algo pasa que cuando tú lo aplicas en la práctica, evidentemente concitas e incitas a todo tipo de reacciones que desdicen absolutamente del discurso”.*  
**(Julieta)**

La cita que viene a continuación es una clara síntesis del discurso que atraviesa a todas las académicas:

*“si tú miras el organigrama, tu ves hasta donde llegan las mujeres. Obviamente las mujeres tenemos techo. Llegan hasta, creo que tenemos pocas decanas, en las secretarías del decanato sí tenemos mujeres. Y para abajo tenemos bastantes mujeres. No hay ninguna Vicerrectora, jamás ha habido una Rectora aquí”.* **(Isidora)**

El techo que tienen las mujeres se expresa en que no pueden acceder a ciertos cargos, mientras que sí pueden conseguir cargos en los niveles más bajos de la jerarquía, y sobre todo en aquellas plazas que tienen que ver con cosas de tipo administrativo como los cargos de Coordinador o Secretario de carrera que tienen a cargo las mallas curriculares, la inscripción de alumnos en las respectivas cátedras, etc. El trabajo administrativo es un trabajo invisible, pues la relación con el alumnado no es relevante a la hora de formarse un prestigio dentro de la universidad.

Los datos cuantitativos de la presencia femenina en la universidad son el fiel reflejo de una equidad de género que está institucionalizada sólo al nivel de los discursos mas no en las practicas ni en los habitus. Todos/as coinciden en señalar que no discriminan, que la sociedad brinda igualdad de oportunidades a hombres y mujeres, sin embargo basta preguntarle a una mujer que trabaja como es su experiencia y parece que todo el edificio de lo políticamente correcto se desmorona.

En la universidad es posible apreciar ámbitos de tensión que en el caso de las estudiosas de género tiene que ver con esto de sentirse, ser percibida y reconocida como una doble minoría: primero por pertenecer al ‘sexo débil’ y segundo por trabajar en un área del saber nueva como lo es la teoría de género.

Los conflictos o tensiones que más se reiteran en el discurso que entretejen las académicas tienen relación con: los canales de comunicación por donde fluye el poder; la distinta valoración que tienen la docencia y la investigación; y la competitividad a la que se ven arrastradas las mujeres que quieren desempeñarse académicamente en la universidad.

Los canales informales de comunicación tienen que ver con algunos ritos como el salir a comer a la hora de almuerzo o después del horario de oficina, con las conversaciones tomándose un café, con los comentarios de pasillo. Muchas mujeres se autoexcluyen de esos ritos pues no comprenden o no dimensionan la real importancia que tienen en la lógica masculina del poder.

Las entrevistadas mencionaron que las mujeres en cargos de poder igualmente asumen los roles considerados tradicionalmente como femeninos, y al ser así muchas veces no están consideradas en la redes informales de comunicación, las cuales son las más decisivas.

*“En este minuto tenemos una académica que está en un trabajo de asesoría directa al Rector. Y tú lo ves, porque yo fui para allá a conversar, 1.30 pm y está una cantidad de hombres Vicerrectores esperando al Rector. Y se van a almorzar con él. Ella se lleva su colación, porque todavía se come en la oficina”. (Isidora)*

Una de las entrevistadas habló sobre su entrada a los canales informales de comunicación. Dijo que esta iniciativa era parte de un aprendizaje político acerca de las formas que establecen los hombres para ejercer el poder. Y de este modo, ella comentó que siempre se hacía el tiempo para tomar café con algún colega en la universidad; y ello en función de considerarlo un mecanismo muy eficaz para desenvolverse en el mundo del poder dominado por los hombres.

El segundo gran foco de tensión se refiere a las distintas valoraciones que tienen la docencia y la investigación en la universidad.

*“Después lo otro, es que generalmente, no tanto acá, pero sí mucho en las ramas más científicas, las mujeres que están vinculadas, están siempre más en la docencia que en la investigación. Y la investigación es lo más valorado. Las mujeres siempre en la docencia, la cosa materna, bla bla. Y que por supuesto después, cuando se hacen los análisis curriculares y cuando se quiere subir de grado, bueno, justamente pura docencia, pura docencia, cero investigación, sin publicaciones, no subes de grado, por lo tanto las mujeres quedan en este espacio”.* (Manuela)

Sobre este punto una académica comentó en off que ella había postulado a un ascenso en su Facultad pensando en que pronto ha de jubilar y que con ello podía acceder a una mejor jubilación. Su postulación fue rechazada pues no poseía suficientes publicaciones, no tenía el grado de doctora, no hacía clases –en ese momento- en el postgrado y no tenía investigaciones consideradas ‘relevantes’ para el comité evaluador.

Para quienes desean hacer carrera académica en la universidad, les es cada vez más necesario tener niveles más altos de estudios; y esto se demuestra en la exigencia o en la demanda de profesionales con grados académicos de Doctor o Magíster.

Cada vez va siendo mas habitual que quienes quieran trabajar en la universidad como académicos, no podrán hacerlo sólo con sus respectivas formaciones disciplinares de origen, sino que se les exigirá una permanencia mayor en el sistema universitario, que se reflejará en las especializaciones como son los estudios de postgrado. Esta exigencia de grados académicos también se deja ver en las evaluaciones de quienes ya están dentro de la Academia. De allí la baja calificación de Violeta, que pese a tener la suficiencia investigadora que le otorga tener el proyecto de tesis doctoral aprobado, no es suficiente a la hora de ser evaluado su currículum para ascender de jerarquía en su universidad.

Tal como se explicaba en el marco teórico de esta tesis, en la jerarquía de las universidades la investigación no siempre ha tenido un lugar tan gravitante en su quehacer como sí lo es en la hora actual. Tal como señala Brunner, en la historia de las universidades, sólo a partir del siglo XIX empiezan a organizarse en torno a la ‘racionalidad cognitiva’, que es la producción de nuevos conocimientos a través de la investigación, y la formación en el conocimiento racional.

Todo el sistema de valoración que subyace al quehacer de investigación en la Academia tiene un origen histórico. El que es parte del mismo proceso que Habermas señala como: “La progresiva ‘racionalización’ de la sociedad depende de la institucionalización del progreso científico y técnico. En la medida en que la ciencia y la técnica penetran en los ámbitos institucionales de la sociedad, transformando de este modo a las instituciones mismas, empiezan a desmoronarse las viejas legitimaciones. La secularización y el ‘desencantamiento’ de las cosmovisiones, con la pérdida que ello implica de su capacidad de orientar la acción, y de la tradición cultural en su conjunto, son la otra cara de la creciente ‘racionalidad’ de la acción social<sup>45</sup>”.

Es interesante lo que señala este autor, pues la creciente racionalidad ha traído como vara de medición a la ciencia, que no es cualquiera sino que es dura, es exacta y objetiva. Esto que pasa en la sociedad no es ajeno al quehacer de la universidad, la que hace eco de lo que ocurre en la cultura en la que se desenvuelve, y juzga con los mismos valores a quienes entran a ella.

A aquellas mujeres que tienen que cumplir con las obligaciones propias del mundo privado, se les hace difícil conciliar el tiempo que le absorben las tareas domésticas con un tiempo de dedicación exclusiva a sus investigaciones. El tiempo es un bien escaso para las mujeres que además de cumplir con su jornada laboral han de cumplir una segunda y hasta una tercera jornada. Antes se decía la doble jornada de la mujer en relación a sus responsabilidades profesionales y de madre. Hoy este concepto se amplía a una tercera

---

<sup>45</sup> Habermas, J. *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid, Editorial Tecnos, 1997. Pp 53-54

jornada cuando se trata de no sólo estar bien en el trabajo y atender la crianza de los/as hijos/as sino también con las atenciones y el tiempo para disfrutar en pareja.

*“No es que te digan usted sólo se va a dedicar a la docencia, no. Sobre todo estamos hablando de las investigaciones “científicas”, donde tienes que estar sábado, domingo y lunes mirando tu experimento, al final no puedes no más. Entonces obviamente si no puedes, no te dedicas a eso, y te dedicas a docencia, que va a tener un horario y tal y cual”.* **(Manuela)**

Por último, un tercer elemento tensionador en la vida de las académicas es la competitividad a la que tienen que apelar para poder mantenerse en ‘la pelea’. Las mujeres no están preparadas para competir en lo público, mientras que los hombres sí. La experiencia femenina se basa más en la solidaridad y en el cuidado del otro, que viene de una socialización ancestral que proviene de la crianza y el cuidado de la familia. Y le es extraña la competitividad con la que se desenvuelven los hombres, y por ello experimentan diversas reacciones:

*“como uno tiene que tener una sobre exigencia para poder competir y eso yo lo tengo súper claro, y todos dicen lo mismo, que están sobre tituladas, sobre exigidas, el tema del tiempo es enorme para poder mantenerse en estos puestos altos. Entonces yo creo que acá igual, el estudio académico de muy alta exigencia, y cada vez más. Tienes que escribir, presentar proyectos y todo, tienes que estar muy muy metida. En ese sentido yo creo que se va quedando un poco sola las mujeres, porque muchas son ya separadas. Está poco estudiado esto también, yo creo que es una constante que habría en ese sentido”.* **(Emilia)**

Las mujeres no están preparadas para competir en lo público pues no cuentan con el respaldo con el que han contado históricamente los hombres. No pueden vivir la vida de manera unidimensional, esto es, sólo trabajo. Las mujeres aún tienen bajo su cargo la administración de lo doméstico. Y si intentan alejarse o delegar estas responsabilidades caen sobre ellas la sanción social, el llamado a la norma que salta inmediatamente cuando las cosas no andan bien con los hijos o con la pareja: ‘pero si está todo el día afuera’ es lo que recurrentemente se les imputa.

*“el doble estándar de la sociedad es tremenda: la acusación contra la mujer que trabaja es siniestra”.* **(Isidora)**

En el universo de las académicas entrevistadas, más de la mitad estaban casadas, y mas o menos un tercio estaban separadas, del resto no se sabe pues no hicieron alusión a su estado civil.

En los discursos de aquellas que mencionaron estar casadas por lo general se ve que hay un gran apoyo e incentivo por parte de sus parejas para que desarrollen su vida profesional. Esto se explica también en parte porque estas mujeres han escogido parejas ‘alternativas’ en el entendido que no tienen el ‘imprinting’ cultural propio del machismo.

*“Mujeres que a mucho empuje han querido llegar a esos cargos. Se ha preparado. Generalmente estas mujeres han tenido mucho apoyo de sus maridos”.* **(Isidora)**

No obstante lo anterior, no deja de llamar la atención, que las mujeres que estaban separadas, habían alcanzado los puestos más altos dentro del universo de las entrevistadas.

Del total de las entrevistadas, solamente una había llegado a ejercer cargos de alta jerarquía en la universidad, como la Vicerrectoría académica. Esta académica nos contó que se había dedicado al desarrollo de su carrera académica en cuanto se separó de su marido. Dedicarse a su carrera fue la formula que encontró para sustituir esa carencia afectiva. En palabras de ella:

*“hubo mucho también en esto de adscripción al trabajo una suerte de búsqueda y reparación personal digamos de mi cosa afectiva. Y yo diría que una fue la compensación de la otra; o una contribuyó a desplazar a la otra: la cosa intelectual por este fracaso afectivo”.* **(Julieta)**

Otra dimensión de la experiencia femenina en la universidad tiene que ver con la forma en que son tratadas cuando ellas están en los cargos de poder.

La cita que viene a continuación es bien ilustrativa al respecto, y si bien es la única entrevistada que lo señala en su relato, calza muy bien con los datos

aparecidos en otras publicaciones relacionadas con el tema (Irigoin, 1997; Guil Bozal, 2002).

*“yo diría en ese sentido que las mujeres en cargos de responsabilidad están más frecuentemente bajo la supervisión de la autoridad superior que lo que estarían en el mismo momento autoridades de rango equivalente pero ejercida por varones. Yo diría que eso como una forma de diferenciación: la supervisión, el que de pronto te traten de una manera paternalista con esa cosa de prohijarte un poco, de respaldarte o de cubrirte, de parapetarte, que yo creo que es legítimo es interesante pero que de alguna manera cercena tus posibilidades de actuar como actuaría cualquier otro jefe o autoridad que está en una situación equivalente”.* **(Julieta)**

La percepción sobre la distribución de las mujeres en el quehacer de las universidades es algo también muy recurrente en los discursos.

Existe una asociación entre las mujeres y ciertas carreras consideradas feminizadas; así como también existe la asociación entre hombres y aquellas carreras consideradas masculinizadas. Por lo general esta asociación tiene que ver con la oposición ciencias blandas v/s ciencias duras.

*“Pero eso es lo general me entiendes, esa es la actitud de las ciencias duras frente a las ciencias sociales. Entonces, ese factor también está metido, pero con la actitud patriarcal: la que representa la ciencia blanda es una mujer. Y el que está poniendo ordenes y diciendo lo que se tiene que hacer es un representante de las ciencias duras y es un hombre”.* **(Isidora)**

Las mujeres estarían en lo blando, lo menos ‘científico’, lo intuitivo y la expresión artística o literaria. Mientras que los varones estarían en lo duro como lo son las ciencias físicas y matemáticas y toda clase de ingenierías.

En algunos departamentos donde casi el 90% de académicos son hombres, la docencia también es parte de su dominio, y si bien dejan entrar a algunas mujeres éstas no dictan aquellas cátedras consideradas más importantes dentro de la formación disciplinar.

*“no conozco el profesorado. Sé que son pocas mujeres, pero han estado incluyendo profesoras jóvenes en varias temáticas. Yo te diría las cátedras más cototas son todos hombres”.* **(Carmela)**

Otro aspecto muy interesante en las percepciones que tienen las académicas de género versa sobre las relaciones de género. Las relaciones de género signadas por lo patriarcal también permean el trabajo de las universidades claro que atendiendo a sus propias especificidades como institución social. En este sentido, la universidad no es una isla o una institución que esté más allá del bien y del mal, y los valores y actitudes que están en la sociedad también son reproducidos aquí. Llama la atención que en general hay un cuestionamiento más hacia lo que hacen las propias mujeres, es decir, en relación con las de su mismo género.

Hay en algunas de las entrevistadas una sensación de desazón frente a las de su mismo género. Pues las minorías femeninas en vez de unirse, se dividen por cuestiones mal consideradas femeninas como lo son los comentarios mordaces sobre las otras, los ‘cahuines y pelambres’, y el descrédito con el que visten a quienes no son de su simpatía.

*“si eres joven, si eres buena moza, si eres intelectual, si eres inteligente y la gente te reconoce como tal no solamente vas a tener como tus peores enemigos a los varones sino también a las mujeres. Yo diría que eso es un elemento casi tan nefasto como de repente el exceso de preocupación de los varones hacia ti, es el resentimiento y odiosidad de mujeres hacia ti; que perturban las relaciones sociales y que te hacen pensar de pronto bueno, qué pasa acá!Cuál es el telón de fondo? ¿Donde está la famosa solidaridad, la hermandad entre las mujeres?”* **(Julieta)**

En esto, la experiencia femenina invierte mucha energía que en vez de canalizarla para establecer relaciones de solidaridad con las mujeres, tienden a dividir las, haciendo más difícil la convivencia entre ellas mismas. Esto se contrapone absolutamente con la experiencia masculina que más allá de sus respectivas opiniones sobre los otros, se unen para gobernar.



Sobre esto último, una académica señalaba que los hombres sienten envidias por otros hombres, pero son más pragmáticos en sus formas de relacionarse. En este contexto, ella reflexionó sobre la *metáfora del equipo de fútbol*.

Los hombres saben jugar en equipo, y si bien todos quisieran ser los goleadores, aceptan que uno o dos lo sean para que de ese modo el equipo pueda ganar. Esta aceptación significa que también los demás han de ocupar posiciones no tan destacadas pero igualmente importantes para que efectivamente puedan competir. Las mujeres en cambio, dice esta académica, no juegan en equipo, no tienen la tradición de la solidaridad para enfrentar la competencia en lo público. Aún hay pocos espacios donde las mujeres pueden destacar, y tal vez por este motivo, el que alguna de ellas llegue a un cargo de poder o de privilegio, genera envidias y recelos que se traducen en pugnas entre las mujeres. Las mujeres en este sentido no juegan en equipo como en el fútbol, no dejan florecer a la goleadora, e inmediatamente la cuestionan para que desista en su intento. Si no hay goleadoras/es el equipo no gana, y esto con el correr del tiempo se traduce en la disolución del equipo, ya que se pierde la motivación de ganar y competir que les une.

Es indudable que las nuevas representaciones que sobre las mujeres se están entretejiendo en la actualidad, han afectado también las relaciones entre las mismas mujeres. Para seguir con esta idea, mas adelante mencionaremos el estudio de Orbach y Eichenbaum sobre cómo encarar los sentimientos de amor, envidia y rivalidad en las relaciones entre mujeres. Este estudio es sumamente interesante en el contexto de nuestra tesis, pues allí se relata la experiencia de dos amigas psicoanalistas que crearon un Centro de Estudios de Género en Estados Unidos, y que después se separaron y con ello su proyecto común también se diluyó. Desde su formación disciplinar de psicólogas, empezaron a cuestionarse acerca de los motivos que las habían llevado a separarse después de haber tenido una relación tan estrecha. Decididas a no perder ese lazo, ellas comenzaron a indagar en si mismas y en un montón de mujeres más que se atrevieron a encarar y aceptar que habían tenido conflictos con sus mejores amigas.

Otra percepción sobre las relaciones de género y que aparece de manera reiterada en algunos discursos de las académicas es, que están acostumbradas a dar la pelea por todo, pues el hecho de ser minorías en la universidad hace que ciertas cosas sean más difíciles de conseguir, pues siempre hay ripios que se les pone en el camino.

*“las mujeres tenemos una relación suicida con los demás, porque vamos como el General Baquedano en la guerra: pecho al frente, esquina descubierta y pap! pegamos el caballazo encima. Los hombres olvídate, la estrategia cuál es. La actitud en ellos siempre es cautelosa al criticar. Entonces yo creo que el choque en esos términos es desgastador”.* **(Isidora)**

Esto va generando una actitud muy confrontacional con los/as demás. Este hecho las diferencia de las estrategias utilizadas por los hombres. Quienes asumen una actitud ‘más liviana’, que se explica también en parte porque ellos son miembros de la mayoría, que no tiene que hacer mucho para ser escuchado y que sus logros sean reconocidos por el resto de la tribu académica masculina.

*“estar donde uno está ha costado mucho, o sea donde estamos esta cuestión ha sido una pelea contra todo: contra los estereotipos, contra el machismo, contra todo”.* **(Manuela)**

Por último, otro aspecto de las relaciones de género tiene que ver con cuán manipulable puede ser el estatus de mujer madre en sociedades tercermundistas como Chile. Solamente una de nuestras entrevistadas fue crítica al respecto:

*“Yo en EEUU jamás hubiera podido decir, llegué atrasada porque mi hija estaba enferma, porque de partida eso, lo hubiera mirado mal, desde la directora del departamento pa adelante, en cambio acá en Chile es súper normal porque, o no voy a hacer la clase porque mi hija se enfermó. Es una ventaja, que todavía existe, allá esa ventaja no existe. ¿Con quién dejai al hijo? Problema tuyo, porque el hombre ni la mujer tiene esa como una razón, ahora en Chile tácitamente la mujer trata de evitar decir eso, tácitamente, pero tu también te puedes, como se dice, manipular el asunto, y a lo mejor no vine porque no tenía ganas, pero usé a mi hijo para que me legitimara, te fijas, ese es un poco mi discurso, que veamos de dónde venimos y la realidad, porque tanto mujeres como hombres pueden manipular sus derechos o no derechos”.* **(Estefanía)**

Pasando al discurso sobre los estudios de género, las académicas hablan refiriéndose a dos elementos: uno es sobre la percepción que tienen los otros académicos sobre los estudios de género así como también desde la perspectiva de cómo ven ellas mismas sus temas de trabajo. En este último caso está lo que se cita a continuación:

*“yo creo que es muy importante, para el caso de la universidad uno tiene que distinguir claramente, medidas en pro de la igualdad de oportunidades de las mujeres, es decir, plantear el tema de la mujer como un problema de discriminación, de género, como un sistema de reproducción de conocimientos, y una teoría sobre lo social, uno tiene que distinguirlo, porque como ése es un lugar de conocimientos, si solamente entras por el lado de la discriminación no vas a aprender nada, o sea, claro vas a producir algo, pero no puedes entrar solamente en eso, y la otra cosa, es que, como es un lugar de producción de conocimientos, es un lugar de transmisión de conocimientos que tiene que ver con toda esa cosa del saber”.*  
**(Guadalupe)**

La discusión que plantea Guadalupe hace referencia a los debates del feminismo sobre la relación entre la política y el conocimiento. Los estudios de género son herederos de las reflexiones surgidas al alero del movimiento feminista. Y en este contexto, para algunas mujeres que trabajan en estudios de género hay una necesidad de hacer una distinción entre lo que se considera es del ámbito de la política (igualdad de oportunidades para las mujeres) y lo que se refiere al saber, a las teorías explicativas sobre el género. Esta distinción se explicaría en parte porque hay una sanción sobre lo que ellas hacen. Y puesto que muchas de las académicas de género tienen o han tenido un vínculo con el movimiento feminista, entonces se les recrimina que lo que ellas hacen ‘no es ciencia, sino ideología’.

Con todo lo discutible que puede ser esta última afirmación sería interesante –para reflexiones futuras- hacer un cruce entre los postulados de Sandra Harding sobre como hacer válida en términos científicos una teoría feminista que proviene de un movimiento político; con lo señalado por Jürgen Habermas sobre la ciencia y técnica como ideología, que contiene un proyecto de mundo determinado por intereses de clase y por una época histórica marcada por el desarrollo del capitalismo.

Una de las entrevistadas me comentó que para su tesis doctoral en una universidad de Estados Unidos, había hecho una investigación sobre la historia de los estudios de género y de la mujer en Chile, Brasil y Argentina. Ella mencionó que cuando vino mas o menos en la segunda mitad de los 90, observó que la forma en que estaba trabajado estos estudios aquí difería mucho de la realidad norteamericana, y que había más un componente de compromiso político con el movimiento feminista, mas que un desarrollo teórico, como lo era la tendencia en otros países como Estados Unidos por ejemplo.

*“En el caso de la universidad de Chile era una gran mezcla entre todo. Creo que me tocaron los primeros años en que recién se estaba formando el Centro de Estudios de Género, sería también injusto pensar que hoy también está pasando lo mismo, pero sí me pareció que no había consistencia, que estaba todo muy desparramado, que no habían los elementos teóricos que se estaban trabajando en Estados Unidos ni en Brasil ni en Argentina, que yo sentí como que pertenecía a un grupo de investigadoras muy comprometidas con el feminismo como movimiento, y eso no le quita digamos, o sea uno puede ser parte de un movimiento feminista y académica, pero no veía tanto la parte académica todavía, aunque conversé yo con personas a cargo y sí era el proyecto elaborarlo”. (Estefanía)*

Una crítica muy recurrente sobre quienes se dedican a los estudios de género en Chile y en general en Latinoamérica, es que no han logrado formular una teoría situada desde nuestra cultura. Más bien lo que se observa es un manejo y reproducción de teorías provenientes de los países desarrollados.

*“en general mis colegas que trabajan el tema de la mujer, tiene una formación más bien francesa, y la escuela francesa, o por decirte de la escuela de México, pero México está muy influenciado por lo francés, en cambio mi escuela es más anglosajona, que siempre es lo opuesto, no porque haga lo contrario, sino lo opuesto porque es mucho más aterrizada, la escuela francesa es mucho más, en términos de la filosofía, estudios de análisis desde la filosofía, o de la historia de las mentalidades, en cambio la escuela anglosajona, es más, no mentalidades sino culturas, no filosofía sino teoría, entonces yo creo que en ese aspecto me diferencio un poco de mis colegas, sin menospreciar lo que ellos están haciendo, sino que creo que nos complementamos”. (Estefanía)*

Si bien no se desconoce el aporte que han hecho algunas teóricas de este continente mestizo, al parecer aún no obtienen la necesaria ‘originalidad’ como para ser considerados referentes autorizados en América Latina.

Haciendo un símil con lo que ha significado la teoría de la dependencia para las ciencias sociales de Latinoamérica, aún se espera la llegada de un Faletto o un Cardoso a los estudios de género.

Otra percepción que ronda en el imaginario de las académicas entrevistadas se relaciona con la forma en que es trabajada la disciplina, donde no se aprecian voces únicas sobre la materia. Hay diversidad de corrientes dentro de esta área del saber:

*“sé que no todo el mundo que trabaja en el tema de género estaría de acuerdo conmigo, pero para mí el tema de género es uno de los temas de los derechos humanos. Obviamente al igual que el tema del respeto a las minorías étnicas, o el respeto a las minorías sexuales, ha ido generando su propio saber, pero sigue siendo un tema de los derechos humanos”.* **(Paloma)**

Aún no está claro en el debate que se escucha sobre su propio quehacer es si los estudios de género son una disciplina, una variable, son estudios de mujeres, entre otras.

*“Sencillamente hemos fracasado a nivel de la academia de reflejar toda la complejidad que significa la variable género. Incorporarla como una variable más para iluminar la situación por ejemplo de los procesos sociales”.* **(Izasku)**

Desde principios de los años 90 están institucionalizados en las universidades los estudios de género y de la mujer, sin embargo, todavía no hay un suficiente consenso sobre su estatus académico. Sin duda que este no es un tema resuelto por las académicas de género, y habrá que esperar lo que se delibere con el correr del tiempo.

*“yo diría que esa legitimidad en los estudios de género, desde una perspectiva netamente disciplinaria, debería consolidarse con el aspecto que tiene que ver con la autoridad de los estudios de género en el marco del diseño de políticas públicas”.* **(Julieta)**

Una posible interpretación de las diferentes aproximaciones a los estudios de género que dejan traslucir las entrevistadas, tiene que ver con la formación que ellas mismas han tenido en los estudios de género. Por ejemplo en el caso de Blanca, ella ha llegado a los estudios de género a través del trabajo en una Ong internacional relacionada con derechos humanos, y su formación no proviene de la Academia, como sí lo es el caso de Julieta que estudió un doctorado en Estados Unidos donde el género tiene el estatus de disciplina. Una entrada más bien autodidacta fue la que hizo Izasku en su período final de tesis doctoral. Es factible plantearse entonces, que una distinta percepción sobre la ‘naturaleza’ de los estudios de género pueda deberse a los diferentes caminos por los cuales ellas llegaron a trabajar en los estudios de género.

Cabe señalar que nosotras tampoco tenemos una postura clara sobre donde situar a los estudios de género dentro de la discusión señalada anteriormente. Aunque coincidimos con aquella visión que habla más bien de una perspectiva de análisis que atraviesa el trabajo disciplinar, y en especial en las ciencias sociales. Sin duda que esta afinidad también se entiende en el contexto de nuestra formación en la universidad.

Sobre las percepciones de los/as otros/as sobre los estudios de género hay una constante en el decir que la gente no entiende mucho de qué se trata, y peor aún, que muchos no están dispuestos a reconocer que no conocen los fundamentos teóricos en los que se basa este saber. Aunque la tendencia es cada vez más asumirlo como un saber emergente que tiene conexión con las grandes transformaciones históricas y sociales a la que asisten las sociedades de hoy:

*“la gente está convencida que es algo importante, que los estudios de género aportan algo; mucha gente no sabe mucho que aportan, pero el hecho de tener que adecuarse a las exigencias del mundo mayor y en el marco de estos convenios crecientes con el extranjero, se ven obligados a digerir esto que partió como una pildora amarga, y que hoy día es tan auspicioso como que eventualmente o de hecho ya hay 2 precandidatas para la presidencia de la República”.*

**(Julieta)**

La tribu académica masculina en general sigue percibiendo que los estudios de género son el equivalente de las experiencias femeninas en la Academia, el ‘mujerío’ que logra hacerse un espacio en la universidad.

*“los colegas consideraban que todo esto era una tontera, que todo esto era moda, que nada, que esto se iba a pasar en 2 años, que nosotros poco menos que nos íbamos a aburrir, nos íbamos a ir a nuestra casa. Y luego todo un tema que genera por supuesto una competencia, porque obviamente competencia por los alumnos, porque esto comienza a tener una fuerza bastante grande”.*  
**(Manuela)**

En principio hay una identificación automática entre estudios de género y mujeres. Y por ser las mujeres consideradas de menor valor, entonces se descalifica los aportes al conocimiento que ellas pueden hacer desde la perspectiva de género.

Otra resistencia por la que pasan los estudios de género, al igual que las ideas novedosas, es por el escrutinio de la ‘vieja guardia’ de la comunidad científica que siempre opone resistencias frente a las ideas innovadoras. Quienes se dedican al desarrollo de los estudios de género serían la nueva generación a la que la comunidad científica ve como una amenaza mas que como una promesa.

La vieja guardia custodia el *statu quo* del conocimiento científico, poniendo barreras a las ideas innovadoras. “Este conflicto entre la tradición y el cambio se consagra en el título del ensayo de Kuhn (1977) sobre el tema: *la tensión esencial*. La resistencia a las ideas nuevas es innata entre las comunidades académicas, como lo demuestra, claramente el tiempo que lleva que se acepte, en forma general, una percepción o descubrimiento de capital importancia”<sup>46</sup>.

Así pues, los estudios de género no sólo tienen que luchar por legitimarse en una cultura académica masculina donde al igual que en el conjunto de la sociedad predomina la

---

<sup>46</sup> Becher, T. *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa editorial. 2000. Pp 101

autoridad de lo masculino sobre lo femenino, sino que también lucha por legitimarse a nivel epistemológico.

*“Básicamente por un tema también de competencias, y tiene que ver con un tema que tiene que ver con luchas por la interpretación, peleas por la interpretación que en definitiva la instalación de este tipo de cosas tiene que ver con una lucha política de cómo tú interpretas el mundo. Y entonces claro, cada uno siente que tiene la papa en ese sentido, entonces aparece una nueva cosa que irrumpe, que es cuestionadora, que genera digamos también dentro de los propios alumnos muchas preguntas, y también muchas preguntas hacia la forma en que la disciplina, en este caso la antropología, ha sido trabajada”.* **(Manuela)**

Otro elemento a considerar en los estudios de género, es cómo llegan a institucionalizarse en la Academia de modo tal que se reconozca que se está trabajando y que tiene un profesorado que se dedica al cultivo y progreso del conocimiento en esta área. Ahora bien, si los estudios de género no son una disciplina y las Facultades se estructuran en base a disciplinas ¿en qué lugar se instalan las académicas de género dentro de la universidad?.

A excepción de una entrevistada, todas pertenecían a las ciencias sociales y humanidades: y se ubicaban en carreras tales como sociología, antropología, psicología, educación, historia y trabajo social. Había solamente una académica proveniente de otra disciplina, era ingeniera comercial, y la encontramos en la Facultad de Economía de una universidad particular.

Cabe hacer notar que no en todas las universidades existen personas que estén trabajando en estudios de género. Esto tiene su particular interpretación en el perfil que tiene cada universidad sobre su misión institucional; donde una ausencia de estudios de género se lee mas bien por razones ideológicas provenientes de posturas mas conservadoras en la sociedad, mas que a la capacidad de adaptación e innovación de las universidades frente a los desafíos del conocimiento en el siglo XXI.

Otra categoría que aparece en las percepciones de las académicas se refiere a los conflictos interdisciplinarios e intradisciplinarios. Todas coinciden en señalar que los estudios de



género todavía no poseen legitimidad en la academia, y dista mucho de constituirse en un saber con autoridad y reconocido como tal en el imaginario que circula en la universidad.

Los estudios de género tienen poco más de una década en las universidades chilenas, y existe mucho desconocimiento en torno a los contenidos de la discusión que manejan. Pero, como la teoría de género toca contenidos transversales al trabajo de todas las disciplinas, tanto las disciplinas afines como las de otras áreas se ven interpeladas por este nuevo saber que irrumpe como un nuevo paradigma.

Los conflictos interdisciplinarios e intradisciplinarios hablan fundamentalmente del estatus que tienen ciertas disciplinas y áreas del conocimiento, y sus intentos por imponerse como los hegemónicos que dictan las reglas del paradigma dominante.

*“La lucha es doble. Por un lado tenés que reivindicarte como científica ante una universidad copada por Ingeniería y Química, por lo que en general algunos llamarían ciencias duras... Y por otro lado dentro del cuerpo de académicos humanistas colocar el tema de género”.* **(Izasku)**

Los conflictos intradisciplinarios tienen que ver con cuan legitimados están los estudios de género por los/as colegas de la misma disciplina, y por el estatus que adquieren dentro del departamento de la universidad donde son trabajados:

*“también causaba malestar el hecho que si tú te dedicabas a la Historia del género entonces no eras tan seria ni eras tan científica en tu aproximación a la Historia como si te hubieras dedicado a la historia política o a la historia económica”.* **(Julieta)**

La especialidad de los estudios de género empieza a generar ruido en su misma área en la que se inserta por la demanda creciente que va generando como tema emergente que ha llegado para quedarse.

*“Claro, todo eso empezaba a generar conflicto con los colegas, conflicto en el sentido que claro, es una materia que aparecía y que ellos no tenían ni idea, pero que poco a poco han tenido que ir enterándose y han tenido que, de alguna u otra manera, incorporando a su horizonte, precisamente porque los alumnos y las*

*alumnas que eligen trabajar con estas materias, también obliga a los profesores a repensar, a cuestionarse y también a ponerse un poquito al día en las cosas de la disciplina". (Manuela)*

La percepción que tienen las académicas del alumnado que asiste a sus cátedras también es parte de los discursos de algunas de ellas. Es una percepción interesante que permite observar la actitud y recepción de los estudios de género en las nuevas generaciones que están en las carreras de pregrado.

Sobre el alumnado que asiste al postgrado se da una dinámica muy diferente y no la encontramos de forma clara en los discursos, ya que al postgrado llegan las personas con sus intereses definidos y con un claro objetivo de estudiar estas materias, el cual no es el caso del pregrado, donde se elige por lo general como curso electivo.

Existen diversas opiniones sobre lo que piensan las/os alumnas/os a nivel de pregrado. La diferencia que más salta a la vista tiene que ver con el carácter electivo u obligatorio de la asignatura.

*"el año pasado hice mi primer curso en pregrado, y este semestre me tocó un troncal y no hay caso de haberle metido algo sobre mujeres, pero veo que hay como una sensación reacia a hacer estudios de la mujer o estudios de género. Porque los estudiantes piensan que es como, puede ser la movilización feminista; nosotras las mujeres pobres oprimidas, sin derecho a nada, eso es lo que siento en los estudiantes y no se sienten atraídos". (Estefanía)*

Según nos cuentan las entrevistadas, cuando es electiva es bastante buena la recepción, sin embargo en el caso de las obligatorias, estas presentan una dinámica diferente, pues aquí se observa en el alumnado una mayor resistencia.

*"de inicio no me faltaban los alumnos que encontraban que todo lo que yo enseñaba 1.- eran puras autoras mujeres, 2.- era yo feminista, éramos todas feministas. O sea una cierta resistencia al curso, al tema". (Carmela)*

En estas últimas citas, la resistencia también se explica en parte por las carreras en donde se dictan los cursos; en un caso se refiere a Filosofía y el otro a Sociología, las cuales en gran parte de las universidades chilenas, están dominadas por los grandes ‘padres’ de las respectivas disciplinas.

Sobre lo anterior queremos hacer un breve paréntesis antes de seguir la discusión sobre la percepción de las mujeres afiliadas a algún Centro o Programa de estudios de género.

Becher hace un interesante análisis sobre la cultura de las disciplinas, y explica como el sentimiento de pertenencia de una persona a su tribu académica se manifiesta por ejemplo en los ídolos que tiene cada disciplina, a las que agregamos, operan como currículo oculto de género. Becher cita a Clark ‘en el despacho del físico las paredes y las cubiertas de los libros que se mantienen a la vista muestran las imágenes de Albert Einstein, Max Planck y Robert Oppenheimer; en el del sociólogo, las de Max Weber, Karl Marx y Emile Durkheim’ (Becher, 2001: 42).

Para muestra un botón: en la Facultad de Ciencias Sociales de la universidad de Chile hay una sala en el decanato en cuyas paredes cuelgan distintas fotografías con las figuras más destacadas de las distintas disciplinas que conforman a dicha Facultad. Son todos hombres. Cabe preguntarse no hay mujeres destacadas en las ciencias sociales? Claro que sí, y si es así ¿por qué no aparecen representadas en esa galería de personajes? Sencillamente porque están invisibilizadas por la tribu académica masculina que consciente o inconscientemente ha omitido a las autoridades femeninas. En este caso, no es de sorprender que el alumnado piense sólo en los ‘padres de la disciplina’ y que tal vez ni siquiera se cuestionen si existen modelos de autoridad femeninos que hagan alusión a un ‘orden simbólico de la madre’ en aquellas disciplinas donde las mujeres han hecho importantes aportes.

Llama la atención lo que ocurre en universidades de otras partes del mundo, pues sirve de contraste y realza el carácter patriarcal de la cultura chilena. Por ejemplo, en la página Web del departamento de sociología de la universidad de Portland State, aparecen fotos de mujeres en igual proporción que la de varones. En esa universidad estadounidense hay

*idolas de la disciplina*, y ello significa que el alumnado está siendo socializado con modelos de autoridad femenina también.

En la voz de aquellas académicas entrevistadas que trabajan en un Programa o Centro de estudios de género hubo una escucha al hablar y observarse a sí mismas en su esfuerzo por instalar los temas de su interés. La creación y/o coordinación de un Centro o Programa de estudios de género implica todo un sistema de gestión que se desarrolla en un proceso de creación, aprobación, puesta en marcha, evaluación e innovación permanente.

*“Estables somos entre 7 y 9, más o menos... Bueno, creció tenemos investigaciones, publicaciones, etc, etc, y eso fue por mucho tiempo el trabajo, fue básicamente muy fuerte hacia fuera, muy fuerte hacia fuera en el sentido de que fue muchos postgrados, muchas cosas, postítulos, capacitaciones, publicaciones, actividades para fuera, hubo mucho trabajo hacia fuera, yo creo que eso también es una característica, porque lo que ocurrió fue que, fue como de rebote, el lugar que íbamos ocupando lentamente hacia fuera, porque finalmente teníamos un espacio, teníamos interlocuciones empezamos a recibir apoyo financieros”.* (Guadalupe)

Un Centro de estudios en la universidad supone que trabaja en proyectos, hace investigación, y está facultada también para dar cursos de postgrado como Magíster. Un Programa en cambio, reúne a diferentes investigadores/as en torno a un tema de interés conjunto. No es nuestra intención ahondar en las fronteras que contienen y diferencian a los Centros o Programas a los que están afiliadas las mujeres entrevistadas, sino sólo dar cuenta de una diferenciación entre aquellas que trabajan en género en contextos de respaldo entre sus mismas pares o no.

Estas mujeres tienen diferentes percepciones sobre los logros y dificultades que han tenido para montar una institucionalidad, una plataforma desde la cual trabajar los estudios de género.

A partir de los relatos que atraviesan a quienes están afiliadas a algún Centro o Programa de Estudios de Género se observa la existencia de diferentes tipos de liderazgo entre las académicas. Este liderazgo tiene que ver con la capacidad o no que han tenido las mujeres

de instalar sus propias agendas académicas en la universidad, con el fin de crear una institucionalidad para los estudios de género, y poder así, funcionar de manera relativamente autónoma y sostenible.

Los estilos de liderazgo los podemos plantear con la oposición de las metáforas ‘dar el palo al gato’ versus ‘dar palos de ciego’. *Dar el palo al gato* es la representación del liderazgo eficaz, que es aquel que logra conseguir los objetivos que se plantea, es capaz de influir en la toma de decisiones, concita y fortalece redes de trabajo, así como también es capaz de crear escuela. En otras palabras dar el palo al gato significa dar un golpe certero, poseer una capacidad de acción que es sumamente eficaz. Por otra parte, la metáfora *Dar palos de ciego* implica un liderazgo diluido, que no es capaz de incidir en las decisiones y pese a los esfuerzos no es capaz de conseguir los objetivos. En este caso dar palos de ciego es dar múltiples golpes y aún así no dar en el blanco; es gastar una energía que no dará frutos.

Una de las académicas que coordina un Programa reflexiona, desde una perspectiva mas cercana al liderazgo diluido de la siguiente manera:

*“Tal vez influye mucho, el sistema, la gestión. Del momento en que tu tienes exigencias dentro de tu jornada, que tienes que cumplir, y no hay horas destinadas a esta actividad, solamente se pueden conseguir un par de horas de pronto, a través de un proyecto de extensión, que es el que yo presento todo los años, a un proyecto de investigación que también se puede hacer, en ese caso tal vez no hay personas que están dispuestas a dedicar, porque esas horas te las ubican dentro tu carga académica, y lo que cuesta es encontrar voluntariado, y estos temas funcionan con voluntariado, para que funcionen efectivamente, porque si tu te limitas a un número determinado de horas son muy pocas las horas que están destinadas”.* (Violeta)

En este caso, la gestión ha sido deficiente por cuanto no se ha logrado legitimar la temática de género en la universidad. Ello ha imposibilitado el apoyo a la instalación de estos temas con proyectos de investigación, docencia y extensión específicos, que se traduce en que no quede solamente en las buenas intenciones a nivel discursivo sino que logre materializarse en aspectos como puede ser por ejemplo, la infraestructura básica donde pueda funcionar

un nuevo equipo de personas que se dedicará en exclusiva a desarrollar sus ámbitos de interés; un presupuesto de espaldarazo inicial, etc.

Las otras académicas que pertenecen a un Programa o Centro de estudios de género, se ubican mas bien en el liderazgo eficaz. Aunque ello no obsta para que en el lugar común de lo femenino, hayan pasado en menor o mayor medida por los mismos tipos de obstáculos que se imponen desde la tribu académica masculina.

Otra categoría se refiere a la percepción que tienen las académicas sobre otras universidades. Ya sea por haber trabajado en alguna de ellas en su pasado, ya sea por contacto con personas que pertenecen a estas otras instituciones, las académicas tienen una percepción muy clara del trabajo realizado en otras instituciones de educación superior, lo que les permite establecer comparaciones entre ‘su’ universidad y las ‘otras’.

*“Yo me doy cuenta que en las otras universidades hay bastante más resistencia y bastante más discriminación que acá. Seguramente en la Academia puede haber una apertura porque es una universidad chica, que no tiene tradición. Porque aquí estamos hablando de las universidades que tienen peso en la construcción de la cultura chilena”.* **(Manuela)**

En el discurso de las profesoras entrevistadas que están afiliadas a instituciones particulares, se aprecia una mayor capacidad de adaptación y transformación a las nuevas demandas de conocimiento por parte de aquellas universidades que son más jóvenes y tienen estilos de gestión más flexibles y dinámicos. Universidades jóvenes en Chile corresponden a las que nacieron a partir de la reforma de 1980; aquí se incluye tanto a universidades privadas como estatales.

*“Esta universidad, mi postulado teórico, mi hipótesis, es que por ser una universidad joven es más abierta. Muchísimo más abierta que las tradicionales estatales”.* **(Isidora)**

Una última categoría se refiere a las percepciones sobre el rol profesional. Las entrevistadas hablan de cómo ellas asumen el ejercicio de su profesión en la Academia.

En algunos casos el rol de profesora se asume de manera proactiva en el entendido de no hacer de su labor académica un habitus que se desenvuelve solamente en el contexto de la universidad, sino que mas bien refleja una acción más comprometida con la transformación de la sociedad.

*“yo acá estoy asumiendo una opción muy militante a diferencia de otros que legítimamente aspiran simplemente a ser investigadores y agotar sus temas en la medida que puedan hacerlo desde la perspectiva puramente teórica, puramente disciplinaria. No todos quieren ser activistas. La idea sin embargo, es que uno pueda volcar a través de la docencia o a través de la investigación de esa actividad científica pura, llamémosla así, que no existe tampoco hacia una actitud mucho más activa, mucho más militante, transformadora de la sociedad. Porque de otra manera las cosas no van a cambiar, y yo estimo legítimamente que tienen que cambiar.”*  
**(Julieta)**

Varias de las académicas entrevistadas se corresponden generacionalmente con el movimiento feminista en el Chile dictatorial de fines de los años 80. En este contexto, a la hora de ejercer el rol docente se tiene en mente la búsqueda de transformaciones de alcance más profundo a través de la educación.

*“Soy dirigente del movimiento de mujeres desde hace demasiados años. Entonces una de las estrategias que hemos utilizado no sólo yo sino varias más, es la necesidad de formar recursos humanos, e incluir esto, en más aún cuando uno ha apostado a la transversalización de género en todas las políticas, etc. etc. Para mí es una opción política, es una opción política feminista de reproducir, de generar recursos, de promover la conciencia en generaciones jóvenes que puedan ir incluyendo en sus análisis dentro de sus disciplinas específicas una mirada de género”.*  
**(Carmela)**

## 5.2 Discriminación/ Autoexclusión

La categoría de discriminación se encuentra como experiencia cotidiana en el mundo de la universidad. La discriminación puede ser entendida como tratamiento desigual, que desfavorece a quien es objeto de dicha discriminación. En el caso de las relaciones de género esta discriminación presenta diferentes niveles y apuntan todas a la condición de subordinación en la que se sitúa a las mujeres identificadas como colectivo. Es así que las mujeres en la academia son discriminadas no en función de sus características individuales sino por la asociación automática que opera en los mecanismos de discriminación. Las representaciones de las mujeres las ubican en el lado de lo menos valorado, y este hecho tiene ciertas especificidades en el contexto de las universidades.

*“vamos a decirlo crudamente, el machismo y la misoginia es lo corriente, pero no solamente en esta universidad, ni solamente en este Instituto, sino a todo nivel. Por ejemplo para sacar una cuenta de banco, es decir a mi me pasó, si quieres comprar prefieren que la cuenta que esté sea la cuenta de tu marido aunque vos tengás, como es mi caso, cuenta propia a mi nombre. Entonces de alguna manera los intelectuales no son una esfera separada de lo que pasa en el resto de la sociedad”.* **(Izasku)**

Por el carácter transversal que tienen las relaciones de género, sólo para efectos de análisis se han distinguido distintos tipos de discriminación, siendo la práctica de una complejidad tal que siempre aparece imbricada.

La discriminación estructural en las universidades se entiende o se asume como machismo, es decir, conductas, actitudes y valores que demuestran una ideología sobre las relaciones entre los sexos, dando por descontado que el grupo de los hombres son los dominantes y que las mujeres serían objeto de sumisión y subordinación. La discriminación estructural es ‘ideológica’ y se percibe mas bien en los comentarios que se les hace a las académicas de género no en función de su individualidad sino en función de su pertenencia a un colectivo reconocible como ‘las mujeres’.



La discriminación encubierta es otro tipo de discriminación que emerge en el discurso de las académicas. Esta discriminación encubierta se manifiesta en mecanismos más sutiles, como lo puede ser el humor sexista o el menosprecio de los estudios de género como marco interpretativo desde el cual situar la investigación o la docencia en la universidad.

*“yo diría que los aspectos negativos de eso indudablemente estuvo el que cada una vez que uno llegaba de un seminario de Historia y en el marco de una vertiente todavía no establecida, éramos un poco discriminadas básicamente por esto que aparecía como el vender tocullo, género era equivalente a vender tocullo”.* **(Julieta)**

Una gran mayoría de las entrevistadas opina que la discriminación encubierta opera desde la tendencia a minimizar los temas de género o a desconocer el aporte que han hecho a los avances del conocimiento en especial en las ciencias sociales. Opera también a través del descrédito, la no confianza en que pudiera ser un tema relevante.

*“Me llegaba de rebote, comentarios, que para qué servía esta cuestión, o sea en el fondo fue súper duro”.* **(Blanca)**

Una subcategoría de la discriminación es la autoexclusión; la cual es un tipo de discriminación que opera desde los/as discriminados/as hacia si mismo/a.

Quienes son colocados en una posición reconocida como no favorable en el escenario de las representaciones sociales dentro de la universidad, tienden a autoexcluirse de participar, intervenir y posicionarse en ciertos lugares por una percepción disminuida de sus capacidades, lo que limita las reales posibilidades de desarrollo profesional.

*“el techo se lo ponen ellas. Siguen todas aportando el rol tradicional en la casa, y aún cuando lo tienen bien resuelto siguen sintiendo que no pueden competir con los hombres. Y eso dicen ellas. Algunas son brillantes académicas, pero no hay críticas”.* **(Isidora)**

Esta autoexclusión cercena las posibilidades de tener éxito para las personas en tanto las imposibilita a arriesgarse y dar pasos que otra persona sin conciencia sobre esa discriminación daría en mejor pie, al menos en términos psicológicos; tiene relación por lo general con el autoconcepto y autoestima.

*“El gran negocio de la educación superior ya no es el pregrado. Los postgrados son en el vespertino. Ahí hay otro horario, entradas de platitas extras para los profesores, las mujeres está excluidas, y se autoexcluyen porque tienen que ir a la casa, porque mi niño, etc. Otras razones que a mí no me parecen tan convincentes cuando tienen los niños grandes: es que así yo vivo más relajada, para qué me voy a complicar la vida, tenemos una situación estable, etc.”*  
**(Isidora)**

### 5.3 Estereotipos

Los estereotipos son imágenes e ideas que se tiene sobre algunas personas, y se sustentan en creencias sobre determinados grupos sociales, donde por lo general se atribuye una connotación negativa.

En la universidad también es posible observar ciertos estereotipos, los cuales se corresponden con las imágenes y valores presentes en la cultura y sociedad y también con las especificidades propias de la institución universitaria.

El eje del discurso que aparece en torno a los estereotipos tiene que ver con cómo son percibidas ellas desde afuera, qué imagen consideran que les es asociada por el resto de la comunidad científica por el hecho de optar por los estudios de género. Lo anterior da curso a la configuración de estereotipos sobre las académicas que trabajan en los estudios de género.

*“me llamaban tocullera. Que estudiaba género que eso es tela y que es de género rústico, y entonces me llamaban me llaman la tocullera o estudian el tocullo. O sea a nosotras nos llamaban las toculleras cuando recién empezábamos, ahora no lo hacen tanto, porque como que se impuso el género en general”.* **(Izasku)**

En varias académicas se escuchó hablar sobre este trato de toculleras. Siempre el tenor del nombrarlas como toculleras era en el marco de una broma, de un humor sexista que implica tratarlas como a una clase inferior.

En un principio, pensamos que este tipo de descalificación de las académicas tenía que ver con un componente generacional, en cuanto todas las que lo mencionaban eran mujeres mayores de más de 57 años. Sin embargo al escuchar a Izasku, percibimos que no era una cuestión de años, pues ella es una académica joven, que también relataba haber recibido este apelativo despectivo de parte de sus colegas masculinos jóvenes.

Todo indica que las prácticas del humor sexista contra quienes se dedican a un área del saber emergente como son los estudios de género, son estrategias de socialización al interior de la comunidad académica masculina. Esto lo podemos relacionar con lo que Lovering y Sierra definen como el currículum oculto de género, el cual es un conjunto de valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales entre hombres y mujeres<sup>47</sup>.

Al igual que la función que cumplen los ‘ídolos de las disciplinas’ a las que hacía alusión Tony Becher para reforzar el sentido de pertenencia a una comunidad científica, las bromas sexistas, son parte de un currículum oculto de género que está operando en la universidad que descalifica y pone en menor valía a las mujeres académicas que trabajan en género.

El lenguaje es un elemento muy importante en los análisis de las relaciones de género. Puesto que se considera que el lenguaje es un elemento fundamental en el proceso de socialización, la transmisión de estereotipos culturales y la construcción de la identidad genérica de hombres y mujeres (Araneda et al, 2000: 25). El lenguaje crea realidad, y si el lenguaje vehicula estereotipos de género, la discriminación y la violencia simbólica contra lo femenino seguirá operando.

Otro estereotipo construido en torno al universo del que son parte las profesoras entrevistadas asocia la figura de feministas con lesbianismo.

---

<sup>47</sup> Lovering, A. y Sierra, G. El Currículum oculto de género. [en línea]  
<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/07/7annlga.html> [consulta: 4 enero 2005].

*“Primero las mujeres que estudiamos género somos feministas entendiendo por feministas una mujer que quiere atacar un hombre, o que se encuentra en oposición a los hombres. Tengo la sensación que las mujeres que no entienden bien lo que es el género creen que su feminidad va a quedar cuestionada o puede estar en peligro. También hay una asociación del feminismo con el lesbianismo, como si fueran sinónimos y este estereotipo del homosexual como el predador que para empezar le van a gustar todos los hombres al gay y todas las mujeres a las lesbianas, no se les ocurre pensar que puedan tener compromisos de pareja y que no tienen el menor interés”.* (Izasku)

Orbach y Eichenbaum sostienen que entre las transformaciones de los papeles asignados tradicionalmente a las mujeres está la amistad entre ellas. Estas autoras señalan que, hasta los años 70 apenas se reconocía la amistad de las mujeres como parte de un fenómeno social que estaba cambiando. Tradicionalmente las amistades se hacían entre las integrantes de la familia, y solamente en ese contexto se podían relacionar las mujeres. A partir de los movimientos feministas se empezaron a hacer reflexiones sobre los vínculos entre las féminas no sólo dentro de la estructura familiar, sino también en los nuevos espacios que empiezan a ocupar, como el trabajo, la escuela y la universidad. Durante los primeros años del movimiento feminista, eran recurrentes las bromas en torno a las relaciones sexuales entre las mujeres, quedando tipificado en el imaginario que las feministas son homosexuales que odian a los hombres a tal extremo que el deseo sexual ya no lo dirigen hacia los varones sino hacia las de su mismo género.

Cuando las académicas comentan que parte de la tribu académica asimila lesbianismo con feminismo lo hacen en un contexto de la conversación que habla del intento de marginarlas, estigmatizarlas y todas las consecuencias que trae la discriminación hacia las minorías sexuales.

Otra imagen asociada también a esta conjunción feminista/lesbiana es aquella que reconoce a las mujeres como seres reprimidos, cuyo mecanismo de liberación es a través de sus temas de interés y de trabajo, medio por el cual denunciarían su situación de oprimida/reprimida.

*“Por lo menos en el área humanista, es como la sensación de que, si hace género es una vieja amargada, entonces las viejas amargadas se tiene que vestir y tienen que hablar y tienen, ese es el estereotipo que me dicen los estudiantes de pregrado”.* (Estefanía)

En una conversación informal con unas profesoras, una de ella me comentó que ella y otra colega sabían que sus alumnos murmuraban que eran unas resentidas. Cuando le comenté esto a una amiga de la universidad, ella me dijo que una vez al término de una clase de ayudantía de un curso de género, se le había acercado un alumno y le preguntó muy seriamente si era verdad que las que se dedicaban a género eran todas unas reprimidas.

#### **5.4 Expectativas/ interpretaciones**

Hemos englobado bajo la categoría de expectativas/interpretaciones todas aquellas lecturas que hacen las profesoras acerca de su futuro personal profesional, sobre qué bases se interpreta el presente y se reconstruye el pasado.

En este contexto, pudimos observar que las categorías que más aparecían eran expectativas/interpretaciones sobre sí misma, sobre los estudios de género y en los casos que correspondía sobre el Programa o Centro de Género.

Una interpretación que surge desde la entrevistada de más edad, da cuenta de los deseos incumplidos acerca lo que ella ha podido hacer en su mundo laboral. Ella mencionó en varias partes de su relato, que en la actualidad las puertas están abiertas para aquellas mujeres que aspiran a desarrollar carrera académica en la universidad. También reconocía que esta percepción se basaba en su experiencia situada en una institución que brindaba oportunidades a las mujeres que estuvieran dispuestas a asumir los desafíos que esta apertura significaba. No obstante, estas oportunidades históricas que se abren a la mujer en las últimas décadas, ella no las puede tomar por una cuestión de su ciclo vital. Ella comentó que si tuviera más años de vida por delante hubiera hecho lo posible por llegar a las esferas de toma de decisiones de su universidad. Pero a una edad cercana a los 70 años, la fuerza

para moverse en ese mundo no es la misma que la que puede tener alguien en edad intermedia o joven.

*“a mi me ha puesto techo la edad. Yo si hubiera sido más joven, 20 años más joven, evidentemente yo no abandono la pelea a nivel de Directora de Escuela. Y me hubiera ido de Directora de departamento cumplida la línea académica, y sí claro que hubiera aspirado a cargos de poder”.* **(Isidora)**

Si bien todas las mujeres concordaban en señalar que lo profesional era una dimensión muy importante en su realización como personas, solamente una de ellas reveló que el trabajo era no solo fundamental sino durante mucho tiempo su única motivación.

Esta académica desde joven planificó su desarrollo de carrera académica, y ha cumplido ‘religiosamente’ una a una todas las etapas que exigen el desarrollo de carrera en la universidad. Hoy, a los 40 años de edad ha agregado a su realización personal, el formar una familia y tener una pareja. Y este cambio lo interpreta porque encontró una pareja que la ha apoyado mucho en su carrera, que de no ser así ni siquiera se lo habría planteado.

*“fue parte de mi compromiso, volver a Chile casarme y tener un hijo. Tengo una hija de dos años y medio, y en mis planes no está tener más hijos, porque me dedico mucho a mi carrera, no es lo más importante como lo era antes, pero tampoco está en el cuarto lugar, sería egoísta decir que está en el primer lugar pero está bastante cercano al primer lugar todavía, y entonces trato de hacer un juego entre marido esposa, o sea entre esposa y madre y profesora, al mismo nivel, que es casi imposible, pero quiero que se acerque lo más posible”.* **(Estefanía)**

La decisión que ha tomado esta académica se entiende por la disputa por el tiempo. El trabajo académico es muy demandante en tiempo, y quienes desean ocupar cargos de gran prestigio dentro de la estructura universitaria, han de demostrar con su trayectoria, que están en condiciones de asumirlos. Y para esto han de estar muy concentradas en el desarrollo de su carrera.

Distintas son las estrategias que utilizan las mujeres que trabajan en estudios de género para posicionarse en la universidad, y son distintas también a veces las

formas de reflexionar sobre su quehacer como Programa, en algunas de ellas aparece:

*“tu tienes que poder conseguir a la interna, una legitimidad, teórica, conceptual, entonces no es el mismo trabajo, tiene sus especificidades, y esa tiene que ver con la ( ) teórica y conceptual, entonces, hay un discurso que yo creo que es muy importante argumentativo, que es un discurso de lado científico, del lado teórico conceptual y hay otro discurso, que es el discurso de la discriminación, pero tenemos que separarlo, eso me parece que es súper importante en términos estratégicos, uno tiene que separar esos discursos, tiene que tener claro que son dos, usar el que hay que usar en el momento, pero siempre hacer el movimiento de separación de estas dos cosas, porque sino todos pueden estar de acuerdo contigo, pero tu no es lo único que quieres, tu quieres que eso se incorpore a las mallas curriculares”.* **(Guadalupe)**

En otras existe un llamado a unir fuerzas entre las colegas, pues el desafío de cambiar la estructura de las mentalidades basada en la cultura patriarcal no es factible de alcanzar con esfuerzos individuales, sino que es necesario generar alianzas para instalar los temas de género a un nivel más macro:

*“una cosa que se tiene que trabajar también, y eso no lo hemos conseguido y no sé si lo vamos a conseguir, que en realidad sin articulación dentro del Programa dentro de las universidades, va a ser bien difícil, porque tu tienes que contar con una fuerza interna, una masa crítica interna y una masa crítica externa y esa masa crítica externa sólo la vas a conseguir, si te juntas entre muchas para producir esa masa crítica, y eso no ha ocurrido, yo creo que hay varias razones, no creo que sea solamente problemas de poderes, que también existen”.* **(Guadalupe)**

La autocrítica también se deja ver en varias académicas que reconocen que días de 24 horas son demasiado cortos para todas las cosas que hay que hacer, lo cual por supuesto incidirá en la calidad del trabajo o en lo personalizado que puede ser la docencia:

*“Creo que también hay un tema de sobre carga, de que la gente ya no puede más no más, entonces está tan ocupada tratando de sostener lo que tiene, que no puede más, pasa también, pero creo que es una mala inversión”.* **(Guadalupe)**

## 5.5 Valores sobre la educación superior/Modelo de socialización

Puesto que aún persisten muchos lugares comunes en el imaginario social que señalan que el destino de las mujeres es en primer lugar tener un marido y una familia, antes que llegar a contar con estudios superiores, es complejo tratar de esbozar en su totalidad la trayectoria vital de cada una de las sujetas para poder entender a cabalidad cómo fue que llegó a ser académica de una universidad en el contexto del modelo de socialización en el cual fueron educadas.

*“las expectativas sociales en relación con mi generación tenían que ver básicamente con estudiar”.* **(Julieta)**

Para profundizar la idea anterior sobre el valor que adquiere la educación de las mujeres en un contexto histórico donde las mujeres han salido masivamente al ámbito público del trabajo:

*“Yo iba a ser una universitaria, me iba a ganar la vida, iba a tener mi trabajo e iba a ser independiente. A mi no me costó, a mi generación sí le costó llegar a la universidad. Pero yo tuve el pleno apoyo de mi papá, mi mamá”.* **(Isidora)**

Parece atravesar el discurso de una gran mayoría de las mujeres el que sus padres y madres se hayan preocupado en especial porque ellas siguieran estudios superiores y obtuvieran ‘su cartón’ o certificación que les permitiera obtener un buen trabajo y una remuneración acorde al estatus de profesional. Todo ello en el entendido que es mejor estar preparada si el matrimonio resultara ser un fracaso, en tal caso tener la suficiente autonomía económica como para emprender la retirada y tomar distancia del lugar de la esposa infeliz.

Todas las académicas señalan que el modelo de socialización recibido de sus padres no estaba relacionado con una educación para ser madre-esposa solamente. El que antes era un futuro en blanco para las mujeres, pues socialmente no se esperaba nada de ellas mas que efectivamente ‘vestirse de blanco’, ya no lo es más para estas profesoras universitarias. Lo público viene a ser resignificado por los padres de estas mujeres, que ahora educan para que sus hijas lleguen a ser profesionales. Al respecto una entrevistada señaló:



*“Bueno, para ellos estudiar en la universidad no era negociable. Salen, sacan una beca se van al exterior, hacen estudios de postgrado. Entonces vos no podías pensar en no estudiar”.* **(Izasku)**

La consigna bajo la que se podría resumir el modelo de socialización recibido por las entrevistadas es ‘no se casan hasta que tengan su título’.

Para ver el patrón de estrato social con el que se puede ubicar a las académicas, se indagó acerca las profesiones de padre y madre. Con esto se podría llegar a establecer un patrón de ‘estratificación social a través de las profesiones’. Este ejercicio de estratificación puede llevarse a cabo con el nivel de salarios que supone cada profesión y con el estatus que tiene en el mercado de las profesiones.

En general las académicas vienen de estratos medios y estratos altos.

Una de las pocas entrevistadas que se asumió explícitamente de estrato alto contó:

*“Mi papá es químico. Mi mamá estudió cuando yo ya estaba casi en la universidad, y mi mamá entró a estudiar a la universidad porque cuando ella era joven las niñas bien no podían ir a la universidad y ella quería ser médico, entonces finalmente estudió educación general básica y fue orientadora durante muchísimos años”.* **(Carmela)**

Una de las entrevistadas que ubicamos en el estrato medio con ambos padres profesionales:

*“Mis papás son profesores, así es que imagínate, es como tradición. Mi papá fue profesor de la Chile durante mil años, mi mamá profesora de Historia. Así es que es como la continuidad no más de una carrera”.* **(Manuela)**

## **5.6 Sugerencias transformación**

Son muchas las inequidades que persisten en el sistema universitario, una de ellas corresponde a la desigualdad de oportunidades para mujeres y hombres profesionales de la universidad. Por otro lado, la producción de nuevos conocimientos basado en investigaciones de género dan cuenta de un remezón en el saber tradicional con el que se manejan las universidades, lo que no está exento de conflictos y tensiones para aquellas

mujeres que se han atrevido a innovar con un área nueva, por lo que se hace necesario socializar estrategias para que las académicas puedan estar en mejor pie y puedan desarrollar un liderazgo eficaz que promueva la transformación del sistema universitario y la cultura.

Puesto que existe un diagnóstico compartido por la mayoría de las mujeres profesionales de la universidad sobre las trabas y exclusiones que afectan en especial a las mujeres, a nosotras nos parecía sumamente relevante poder escuchar cuáles eran sus propuestas de cambio en la universidad para alcanzar efectivamente una igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

A nivel de las jerarquías más altas de la universidad la mayoría de las académicas proponen:

*“Yo diría que pondría definitivamente más mujeres en cargos de responsabilidad porqué?, por una razón muy lógica y muy obvia: si tú tienes una mujer en un universo de ocho hombres, obviamente para bien o para mal la vas a hacer el chiche, el florero, para bien y para mal la vas a hacer un punto negro y por ende la vas a hacer sujeto de todo tipo de presiones conscientes o inconscientes, buenas o malas, no sé si me entiendes. Pero si tú tienes cuatro decanas y cuatro decanos, entonces tiende a desinvisibilizarse aquel que es el único varón o la única mujer, en este caso la única mujer, y empiezas a ser considerada en una situación de paridad respecto del resto”. (Julieta)*

Una perspectiva global sobre lo que habría que intervenir en la universidad para revertir la situación de minorías de las mujeres:

*“donde yo veo que está el tema, es por un lado, en el equilibrio mujeres entre la docencia y la investigación. Yo diría que ese es un primer tema. Un segundo tema es el de la promoción, la promoción de las mujeres para los cargos directivos. Eso sería sumamente importante”. (Manuela)*

Por último, se ve la necesidad de abrir espacios a la savia nueva:

*“Ahora, efectivamente, políticas que uno puede hacer desde acá, tiene que ver con la promoción de las jóvenes como docentes y como investigadoras”.* **(Manuela)**

Las propuestas de cambio no pueden ser solamente a nivel del sistema educativo, sino que este debe atravesar todas las dimensiones de la vida social.

*“Y por otra parte, cuando pensamos en la universidad, si no pensamos en cambios mucho más generales en la sociedad, no creo que la universidad por sí sola como institución, aunque haga muchas medidas vaya a cambiar las cosas”.* **(Manuela)**

Si se quiere cambios verdaderos es necesario apuntar no sólo a transformar la institución de educación superior solamente, sino también es necesario cambiar la cultura patriarcal. Para ello se deben concertar alianzas entre diversos actores.

*“esa verdadera transformación holística de la sociedad requiere de un enfoque concertado. Y en ese enfoque concertado tiene que estar no solamente la academia y la investigación sino que tienen que estar también los actores públicos y políticos. De manera que yo diría que hay que afianzar esas alianzas estratégicas y funcionar a pedido. Es decir, en el fondo bueno esto es lo que necesitamos como insumo para definir esta ley, qué nos puedes decir tú desde la historia, desde la psicología o desde la antropología confrontado a este tema que yo te coloco en el tapete”.* **(Julieta)**

## **5.7 Contexto histórico**

El contexto histórico nos da cuenta del vínculo que existe entre las sujetas y la época histórica en la que les ha tocado desenvolverse en una institución de educación superior.

Sin duda no es lo mismo ser mujer en la Academia hoy que en 1922, año en que se nombró a la primera profesora universitaria en Chile; ni tampoco será lo mismo para las mujeres en el 2040.

Es importante consignar las especificidades que tendría cada una de las mujeres en la forma en que ha transcurrido su vida en la universidad. Del mismo modo, no todas las

universidades son iguales aún cuando asisten al mismo fenómeno de masificación de su matrícula a nivel del alumnado. Por eso es importante en el discurso de las académicas la referencia al contexto histórico de la universidad en que trabaja o ha trabajado.

La gran mayoría de las académicas vivieron sus primeras experiencias como docentes universitarias en contexto de Dictadura. Donde pese al contexto de represión paradójicamente se abrieron oportunidades laborales para las mujeres ante la creación de nuevas instituciones de educación superior que demandaban una gran cantidad de académicos/as:

*“cuando yo entré a trabajar a la Norte en el año 73, en noviembre del 73 y vinculado básicamente con la coyuntura del reciente golpe militar, lo hice en el marco de esta suerte de vacío, de déficit que se planteó en las universidades en relación con sus plantas docentes, muchos de ellos exonerados, otros obviamente expuestos a todos los horrores que trajo consigo la dictadura”.* **(Julieta)**

Otro relato habla del trabajo en una universidad pública hasta el Golpe de Estado de 1973, su exilio en el extranjero, su regreso y reincorporación a la universidad, sólo que esta vez a una particular:

*“yo estuve fuera del país, varios años, durante la época de la dictadura. Cuando volví en el año 82, se suponía que yo tenía un permiso sin goce de sueldo de la Universidad de Chile, donde trabajaba, pero mientras estaba afuera ocurrió la hecatombe de la Chile y yo quedé, fui despedida de la Universidad de Chile. Entonces cuando volví estaba cesante y fue justo el año en que se empezaron a crear universidades particulares, privadas digamos, y una de las primeras que fueron creadas, fue ésta la Universidad Central y la universidad, hoy Universidad Cardenal Silva Henríquez, en ese tiempo Instituto Profesional Blas Cañas. Y de ambas partes tuve la suerte, la bendición de no sé dónde, que me llamaron a la casa para ofrecerme pega, yo soy además educadora de párvulos y profesora de música”.* **(Paloma)**

En el discurso que atraviesa a las académicas, hay siempre una afirmación implícita de que su entrada a los estudios de género ha sido de manera autodidacta, pues no es un saber que haya estado enseñándose en la Academia, sino hasta que ellas mismas desarrollaron sus

planteamientos. En este sentido, la primera tendencia a introducir estos temas en las universidades chilenas fue por el aporte que hicieron feministas y otras que durante el exilio estudiaron en el extranjero.

*“yo trabajaba hacia 10 años atrás, antes de entrar a la universidad, bueno yo me inicié toda mi vida trabajando en estos temas, en Ong’s, en época de la dictadura, que fue el minuto en que las materias sobre las mujeres comienzan a tomar un espesor distinto, justamente porque había un contexto de dictadura.” (Manuela)*

En las universidades particulares se da una tendencia similar a lo que es graficado en el relato anterior:

*“En determinado momento decidieron hacer un diploma, de estudio de género aquí en la universidad, que era una cosa que suponía un trasvase de la información de los centros de investigación de Ong’s digamos, independientes, a la universidad, esa era una idea de la formación de nuevas generaciones, de generaciones más jóvenes”.*  
(Guadalupe)

Un caso muy especial y único en los relatos de las entrevistadas, habla sobre la inserción de los estudios de género promovida por un hombre, y máxima autoridad de una Facultad:

*“el actual Decano, definió ciertas líneas de extensión, de las cuales una de ellas era mujer, trabajo y empresa. Para lo cual él buscó una mujer con un perfil específicamente definido, ojalá mamá, de cierta edad específica, con cierta carrera, y yo cumplía con esas condiciones”.* (Blanca)

Por último cabe señalar que, en un primer momento, los Centros o Programas de estudios de género basaban su quehacer docente más bien en Diplomados y no en docencia de Pregrado –aun cuando una de las tendencias actuales que se pueden observar es una vuelta a la docencia en Pregrado-. Al respecto es interesante lo que sostienen Montecino y Rebolledo de acuerdo con las tendencias aparecidas en 1994, se corre el riesgo de optar mayoritariamente por cursos de postítulos, dados los problemas de financiamiento de las universidades; con lo cual la creación de postítulos puede llegar convertirse en una estrategia de mercado más que en una opción política y académica. Esto estaría en estrecha conexión con la tendencia histórica actual a la que asisten las universidades, las cuales

deben vender sus servicios académicos para poder generar recursos. Y en este sentido, el postgrado y el postítulo se vuelven estrategias sustentables para el mantenimiento de ciertos departamentos, centros u otras unidades académicas de las universidades.

Cabe señalar también, que es mucho más difícil entrar en el pregrado con temas nuevos como los estudios de género, pues eso requiere del necesario reconocimiento académico de la tribu masculina.

No obstante esta dificultad de la resistencia inicial a conocimientos nuevos dentro del trabajo académico, hoy por hoy existen iniciativas sumamente interesantes en cuanto a mecanismos para entrar con el tema de género en el pregrado, ya no como un agregado más en la lista de cursos de las respectivas mallas curriculares de las carreras, sino que en vistas a promover políticas pro equidad al interior de las propias universidades, en donde un aspecto fundamental son los contenidos básicos que debiera tener todo profesional –cualquiera sea su carrera y área de conocimiento-.

## **6.- CONCLUSIONES**

“La fuerza de las mujeres es que no sólo piden la igualdad de derechos, sino que quieren ser ‘*los agentes de la recomposición del mundo entre la subjetividad y racionalidad*, entre vida profesional y vida personal. Es decir, quieren un mundo más complejo, donde se reintegre lo que ha sido desintegrado”<sup>48</sup>.

Después del proceso de escucha viene la interpretación. A partir de lo narrado se puede interpretar un sentido en torno a la experiencia profesional de las académicas de género en el mundo de la vida de la universidad.

A través de la escucha hemos podido conocer, comprender y ahora interpretar, la experiencia femenina como parte de los ritos que la tribu académica masculina configura sobre el quehacer en la universidad. Este quehacer está inserto en un sistema de valores que se estructura sobre principios simbólicos de poder y prestigio con un predominio de lo masculino por sobre lo femenino.

La universidad como toda institución se basa en una tradición que define una especie de verdad, que sus miembros han de reconocer como único marco para la acción si es que quieren mantenerse dentro del juego que implica ser académica/o.

En nuestra investigación, hemos puesto atención especial en aquella tradición que busca legitimar el predominio del hombre sobre la mujer. Predominio que desde la oposición mundo público/mundo privado impone una carga peyorativa al espacio privado y al que las mujeres han sido relegadas por las labores de crianza (léase también educación, docencia); en la otra cara de la medalla, se otorga una gran valía al mundo público, espacio masculino por excelencia y lugar donde se discuten las cuestiones trascendentes de la vida social y donde se establecen cuáles han de ser las definiciones autorizadas de la realidad.

Cuenta la historia, que en un momento se produjo un hito que desvalorizó totalmente el lugar que ocupa la mujer en el espacio doméstico. Queda así establecido que el espacio de

---

<sup>48</sup> Citado en: García de León, M.A. *Élites discriminadas (sobre el poder de las mujeres)*. Editorial Anthropos, 1994. Pp 67

lo privado es el lugar de la reproducción, de la autosubsistencia, mientras que el espacio público pasa a configurarse como el lugar de la producción y la acumulación.

Podemos reflexionar sobre el surgimiento de la desigualdad entre hombres y mujeres, basándonos en la interpretación de Engels en su obra *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. Sostiene este autor, que antes que apareciera la propiedad privada había un sistema comunitario de vida y en ese sistema no había una jerarquía entre los ámbitos público y privado. En el sistema comunista había una división de tareas y la mujer se ocupaba en el espacio doméstico mientras que el hombre en la caza. El trabajo doméstico poseía un valor equivalente a lo que se hacía afuera en lo público, e incluso había actividades productivas (como la fabricación de cestería) que la mujer realizaba en el mismo espacio doméstico.

“En el antiguo hogar comunista...la dirección del hogar, confiada a las mujeres, era también una industria socialmente tan necesaria como el cuidado de proporcionar los víveres, cuidado que se confió a los hombres. Las cosas cambiaron con la familia patriarcal y aún más con la familia individual monogámica. El gobierno del hogar perdió su carácter público. La sociedad ya no tuvo nada que ver con ello. El gobierno del hogar se transformó en *servicio privado*; la mujer se convirtió en la criada principal, sin tomar ya parte en la producción social.” (Engels, 1884: 527)

Con la propiedad privada como símbolo surge también la del padre como patriarca y propietario. Es el patriarca dueño y señor de la propiedad privada y la familia.

Lo que se configura como privado en la Universidad es la educación, y la educación tradicionalmente está asociada a lo maternal. Son las mujeres las encargadas de educar a sus hijas e hijos, y por tanto son ellas las que a través de esta acción transmiten la cultura en que viven. En el mundo privado de la universidad se observa una manifestación más de la invariante de la historia que asocia a la mujer con la naturaleza, con lo reproductivo.

En el mundo de la universidad, la posición que ocupan las mujeres se asocia más a un instrumento de reproducción y transmisión de un conocimiento que no produce ni define. Las académicas de la universidad aún se hayan en desigualdad frente al hombre que en el imaginario social se lo reconoce como el productor del conocimiento. Podemos decir que la posición de las académicas es la de la *madre educadora* que se subordina frente al *padre investigador*.



Esta tradición basada en el predominio masculino, ha sido cuestionada y releída a la luz de los estudios de la mujer y de género.

Desde la segunda mitad del siglo XX, los procesos interrelacionados de la transformación del trabajo y de la conciencia de las mujeres, ha producido un desmoronamiento de la tradición que hacía del ámbito público un lugar exclusivamente masculino, junto con esto, ha abierto la brecha para que las mujeres también puedan ingresar a este espacio. En la modernidad existe una representación de las mujeres que salen de lo privado y entran a lo público, al mundo del trabajo. Uno de los ámbitos de trabajo que han empezado a ocupar paulatinamente las mujeres ha sido la universidad.

Giddens en su obra *Un mundo desbocado, los efectos de la globalización en nuestras vidas* habla de cómo en la modernidad se ha creado la idea de tradición. Las tradiciones no existen desde tiempos inmemoriales como se nos hace suponer, sino que en realidad son producto de los últimos 200 años en Europa. Citando la obra de Hobsbawn y Ranger *La invención de la tradición*, Giddens sostiene que las tradiciones son inventadas para ejercer poder y legitiman el dominio de quienes las inventan.

La persistencia en el tiempo no es lo más importante a la hora de definir la tradición o su pariente más difusa, la costumbre. Las tradiciones son siempre propiedades de grupos, comunidades o colectividades. Lo distintivo de la tradición es que sustenta una determinada idea de verdad, que impone límites a la acción y que a su vez, instaura a guardianes que están capacitados para descifrar los significados verdaderos de los símbolos incluidos en los rituales de las comunidades (Giddens, 201:54).

La tradición que se impone en la universidad a la luz de las percepciones de las profesoras de género, nos da cuenta de un lugar donde las conductas están habitadas y existen roles, y cada rol se define en lugar de una jerarquía. Hombres y mujeres asumen roles y posiciones

diferenciadas: en la universidad la mujer está situada en el lugar de lo no privilegiado, en el no poder.

Tal como vimos a lo largo de esta tesis, la participación femenina tiene unos patrones de concentración mayoritaria en la docencia, las ciencias blandas y en los cargos de menor jerarquía. Remitiéndonos al pensamiento de Beauvoir sobre *lo femenino visto como un otro*, podemos afirmar que en el sistema universitario, la mujer también aparece como lo otro. Lo otro en la universidad es aquello que ha sido objetivado por los guardianes de la tradición masculina como su opuesto: ellos se definen a sí mismos como lo activo, duro, unido, investigador, detentador del poder de definir las normas y de presidir las ceremonias de iniciación y permanencia en la comunidad científica; mientras, *lo otro* es lo pasivo, blando, dividido, educativo y receptáculo del poder masculino.

Podemos interpretar las dinámicas de género en las que están insertas las mujeres a partir de las representaciones sobre lo público y privado. Cuando reflexionamos sobre la vida privada de la universidad podemos apreciar que las normas, valores y actitudes que allí circulan son las mismas que aparecen en la sociedad, y en su cultura que se ha definido históricamente como patriarcal.

El patriarcado como ideología impone la fuerza del hombre sobre la mujer desde el seno de la familia patriarcal, fuente de la socialización inicial de todas las personas. El fin del patriarcado es un fenómeno visible en la *era de la información*, y esto se explica por lo que plantea Castells como el proceso interrelacionado de concienciación de las mujeres promovido a través de los movimientos feministas; por la transformación de la economía y el mercado laboral, en estrecha relación con las mayores oportunidades educativas de las mujeres; por los avances de la ciencia en materia de control del embarazo y la reproducción humana; así como también la difusión de ideas en una cultura globalizada donde la gente y la experiencia viajan, formando un hipertapiz de voces de mujeres alrededor de todo el mundo.

En este punto queremos reflexionar sobre cómo en la vida privada de la universidad también se observa una distinción jerarquizante entre lo público y privado. Para nosotras adquiere un sentido especial intentar (re)articular estos mundos que históricamente han sido desintegrados por la ideología patriarcal.

Esta rearticulación se basa en una vuelta a la valoración de las madres, del mundo privado ya que de este modo será posible pensar un significado distinto para las mujeres, el valor de su labor, y su lugar.

Celia Amorós sostiene que la distinción público y privado se ha presentado siempre como invariante estructural que articula las sociedades jerarquizando los espacios que se le atribuyen al hombre y la mujer. Es así que siempre se ha puesto al hombre en lo público, en el espacio del reconocimiento, y a la mujer en el espacio privado, de lo indiscernible (una ama de casa no se distingue de otra ama de casa, serían idénticas, es el mujerío), de lo que además no se reconoce.

Al cuestionar la ideología masculina que está tras este hecho de jerarquización, Amorós pone de manifiesto una articulación disimétrica entre ambos espacios, lo público es más valorado socialmente que lo privado.

Engels hace similar interpretación en el sentido que considera que en un momento de la historia, el hito que significa el surgimiento de la propiedad privada produce una distinción que desvaloriza por completo el espacio doméstico. Pese a todas las críticas que recibe la obra citada de este autor, se rescata de esta interpretación el permitir visualizar un espacio privado que no siempre ha sido depreciado, sino que en una época (aunque sea muy lejana y anterior a la civilización) el mundo público y el mundo privado eran espacios igualitarios en el sentido que uno no se distinguía de otro más que en las funciones (que eran todas igualmente necesarias para poder sobrevivir), por lo que no habían jerarquías.

Amorós postula una vuelta a la valoración del espacio doméstico. Propone redefinir el espacio privado no sólo como el lugar de las labores domésticas sino también como un importante lugar donde se forja el proyecto personal de cada quien. Así mismo podemos

plantear una revalorización de lo que se configura como privado en la universidad: la docencia.

La experiencia de las académicas al final del camino la podemos interpretar como un acto cuestionador, una relectura a la tradición masculina en la academia, que se resiste en mayor o menor medida a asumir su lógica de jerarquización. Y en ella encontramos el germen para subvertir la dominación masculina, y para reinventar la tradición.

Nosotras agregamos también que hay un intento de reintegrar lo que está desintegrado, resignificar el espacio doméstico y el espacio público.

Se intenta buscar un equilibrio entre lo que hacen las y los profesionales de la universidad. Pensar con una lógica que sea común a ambos para de ese modo contribuir a lograr una efectiva equidad de género dentro del sistema universitario.

En este sentido, nos parece interesante cuando se propone valorar la docencia e incorporarla como criterio en la evaluación de los currículos del cuerpo académico, así como también la transmisión de imágenes de mujeres científicas que hagan visibles modelos de autoridad femeninos que estimule a las mismas mujeres y que facilite la circulación de liderazgos femeninos (CIEG, 2004).

Es necesario resignificar la docencia desde un lugar que exige la sociedad del conocimiento. No es la educación infantilizada por el imaginario del adulto masculino que es el generador del conocimiento, sino que es una educación que vuelve a lo público, es una educación en donde converge el pensamiento racional y la subjetividad de la emoción.

Paradójicamente, un elemento que brilla por su ausencia en el discurso de las académicas de género tiene que ver con la otrora importante misión de la docencia como opción política, la formación de recursos humanos capaces de socializar en torno a una nueva cosmovisión que integre las múltiples dimensiones en que se desenvuelven los/as sujetos.

Se ha borrado del discurso ‘el crear escuela’, el semillero que permitirá que las ideas no mueran cuando las pioneras se hayan ido.

Este hecho es importante si consideramos que las mujeres que trabajan en estudios de género tal vez también sean parte del proceso que García de León señala como el proceso de ‘aculturación’ en el modelo dominante, que hace a las mujeres asumir las valoraciones masculinas como las propias. Y en ese sentido, tal vez se repita el modelo de lo que señalaba Becher en los hallazgos de su investigación quien sostenía que los académicos rara vez se referían a la docencia y sus estudiantes al momento de ser interrogados sobre su vida cotidiana en la universidad, pues se consideraba era más importante su rol como buscadores/productores mas que transmisores/reproductores del conocimiento.

Muy pocas académicas se situaron desde la docencia, y solamente dos reconocieron que las motivaba mucho hacer docencia pues era su ‘instrumento político’. La mayoría coincidió en las dificultades para entrar al espacio del reconocimiento público en la universidad y que es representada por la investigación. Ninguna mujer cuestionó la tradición histórica que ha puesto a la investigación como un valor superior en el patrón de trabajo que guía a las universidades.

Por eso nos llama la atención la ausencia en el discurso de las profesoras universitarias de género un habla que vincule la política con la educación, o el deseo de formar a los nuevos cuadros profesionales, que una vez fuera de las universidades se insertarán en el mundo profesional, llevando consigo otras prácticas y actitudes que difuminen los principios de la equidad de género en la vida cotidiana del mundo laboral.

A la luz de lo que señalaban dos académicas sobre que no tenían tiempo para hacer más cosas en sus respectivos Programas o Centros de estudios de género, se puede pensar que en la apuesta por sacar el máximo de provecho a un tiempo que se hace escaso, tal vez la apuesta peor pagada sea la docencia.

La docencia en la universidad representa la parte más fina por donde se corta el hilo en cuanto el tiempo apremia, y eso implica en algunos casos, que se delega en otras personas

esta responsabilidad, y también en una no presencia o un abandono de la *madre educadora*. Este descarte de la docencia por parte de las profesoras de género implícitamente hace eco del imaginario patriarcal que circula en la universidad que asocia la docencia a lo que tiene menos valor.

Un ámbito interesante que nos hubiese gustado analizar en esta relación profesorado/alumnado, pero que lamentablemente no pudimos realizar por el tiempo limitado de la investigación que no nos permitió profundizar más en la trayectoria académica. Se refiere a lo que mencionó solamente una académica: ella habló de las puertas que se le habían abierto en la universidad a partir de la ayuda de un profesor. Es la única que reconoce que su iniciación en la vida académica fue gracias al apoyo de un mentor. Queda como una gran interrogante sobre lo que ha ocurrido con el resto de las mujeres, pues no se menciona tampoco que en su ingreso o permanencia en la universidad haya influido en este sentido alguien –sea mujer u hombre- de manera favorable.

Plantear una vuelta a la valoración de la docencia en la universidad se interpreta por una parte en virtud de la trascendencia que tienen quienes educan, pues tienen en sus manos una herramienta que ayuda a la producción /reproducción de la sociedad. Y por otra, porque la educación en el caso de la universidad está dirigida a la formación de las/os futuras/os profesionales.

Si bien la reproducción siempre se ha entendido en un sentido negativo pues transmitiría la ideología del poder dominante (masculino), también es cierto que al llenar con otros significados la docencia, este hecho puede ser visto como una promesa. Esta interpretación se funda en que puede ser a través de la educación que ejercen las profesoras que trabajan con saberes de género, donde se transmita un *orden simbólico de la madre*, y donde puedan circular referentes de autoridad femeninos. En este sentido hacemos eco de una visión de la educación que considera que,

La educación transmite modelos pautados de comportamiento (lo que usualmente entendemos como <<valores>>), códigos que posibilitan la acción comunicativa, destrezas instrumentales con las cuales podemos operar en el mundo factual, paradigmas para la reproducción simbólica de la realidad, modelos de organización social. La educación no es la única agencia social involucrada en este proceso. En verdad la reproducción continua de la sociedad es un asunto que siempre involucra a toda la sociedad. Son todos los agentes sociales los que contribuyen a ese proceso reproductivo. La

educación, sin embargo, está explícitamente dedicada a ese propósito; está funcionalmente especializada en el desempeño protagónico de esa reproducción.” (Atria, 1993: 82-83)

Podemos ver que en las académicas entrevistadas hay un discurso que las atraviesa y sitúa a la docencia en un lugar muy distante de aquel momento inicial de la instalación de los estudios de la mujer y el género donde la educación era considerada una condición indispensable para formar a los/as nuevos/as investigadores/as que más adelante abordarían estos temas, y para sensibilizar a las/os futuras/os cuadros profesionales que en un futuro, ya sea desde el estado o los gobiernos locales estarían diseñando e implementando las políticas públicas. De tal modo, que su puesta en marcha no sólo era una cuestión académica sino también política (Rebolledo, 1998: 16).

En este punto confluye la política con la educación. Y aquí apreciamos que al logro de haber instalado a nivel de los discursos la equidad de género, le falta una segunda etapa donde se pase a un nivel práctico también, donde las mujeres alcancen efectivamente una igualdad de oportunidades. Y para ello es necesario que las académicas se planteen una visión colectiva, un proyecto de largo plazo que sea colaborativo, pues no será en la soledad del escritorio donde se pueda transformar la cultura patriarcal.

En este punto llegamos a las luchas/desafíos que unen a las mujeres profesionales de la universidad en la actualidad. Nosotras hemos observado una ausencia de un proyecto colaborativo entre las académicas de género. Esta ausencia, deja en el olvido el carácter político que tuvieron las primeras tituladas universitarias en Chile, y que participaron unidas y de manera activa en los movimientos sociales de principios del siglo XX. Estas mujeres por ejemplo, estuvieron muy involucradas en la lucha por la consecución de más derechos y libertades para las mujeres, siendo la lucha por el derecho a voto (obtenido en Chile en 1949) una de las luchas más visibles pese a que alcanzarlo demoró bastantes años.

En una situación diametralmente opuesta encontramos a las mujeres universitarias de fines del siglo XX. Después del proyecto colaborativo que tuvieron las mujeres en la época de dictadura y que las unió en un movimiento social de mujeres, vino una época donde su

proyecto colectivo se autoeliminó. ¿Qué ocurrió con las feministas que en un pasado no muy lejano tuvieron un proyecto que tuvo presencia en todo el país?

En una conversación informal, una académica nos contó cómo había sido su participación en el movimiento feminista *Concertación nacional de mujeres por la democracia* y cómo ella había sido parte de un proceso de rivalidad entre mujeres que la hizo finalmente alejarse de quienes en su momento fueron sus compañeras feministas con las cuales habían forjado ideales en común a partir de la experiencia de la represión política y su clamor por el fin de la dictadura. Si bien ella hace una interpretación desde su propia experiencia personal, es interesante destacar que su caso es perfectamente extrapolable desde el mundo de la política al mundo de la universidad. Este caso habla de la cara oculta del feminismo, de la frágil ideología de fraternidad entre las mujeres.

Nos comentaba esta académica que la nueva tribu política masculina que llegó al gobierno con la vuelta de la democracia, cooptó a gran parte de las feministas pertenecientes a este movimiento, incorporándolas al *stablishment* y ofreciéndoles cargos en el estado. Lo que simplemente pudo haber sido una fuente de trabajo para gran parte de estas mujeres, se convirtió en un mecanismo para dividir y dispersar a este movimiento feminista. Aquí se vuelve a la lógica que sostiene que los hombres se unen para gobernar, a su vez que divide a las mujeres cuando consideran que pueden convertirse en una amenaza para sus intereses.

Ahora bien, con lo discutible y parcial que puede ser esta interpretación, es interesante detenerse en este punto, pues en relación a lo que ocurre con la estructura de dominación, en la universidad podemos ver que no hay una postura de unión frente a este enemigo ‘común’, porque esta dominación se ejerce a través de un poder simbólico, que es difícil desentrañar aún para las mismas mujeres que trabajan con temas de género:

“La violencia simbólica se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador (por consiguiente, a la dominación) cuando no dispone, para imaginarla o para imaginarse a sí mismo o, mejor dicho, para imaginar la relación que tiene con él, de otro instrumento de reconocimiento que aquel que comparte con el dominador y que, al no ser más que la forma asimilada de la relación de dominación, hacen que esa relación parezca natural.” (Bourdieu, 2000:51).

Si recapitulamos y volvemos a uno de los objetivos que guiaron el curso de esta investigación, sobre comprender las dinámicas de género presentes en las instituciones



universitarias a la luz de la experiencia entre las propias académicas, podemos concluir que las relaciones que generan ‘más ruido’ y presentan mayores niveles de conflicto son entre las mismas mujeres. Esta situación rara vez se mencionó en el contexto formal de la situación entrevista, y sin la coerción de la grabadora este hecho circulaba como un ‘secreto a voces’. Este hecho que nos volvía sobre los grandes temas ausentes en el discurso de las entrevistadas (los otros eran el ocio y los salarios). La complejidad de este fenómeno escapaba absolutamente a nuestra decisión de no incluirlo en el análisis por el terreno conflictivo que se abría a la interpretación. Sin embargo, al final del camino no podemos abstraernos de la relevancia que tiene este hecho, y en el intento de poner en evidencia un aspecto de las relaciones de género entre las mujeres puede contribuir a que en el ejercicio de narrar su experiencia y verse como otro, las profesoras puedan reaccionar frente a esta situación, y con ello ‘contribuir a neutralizarlo, un poco a la manera de la divulgación de un secreto de estado, al favorecer la reacción de las víctimas’ (Bourdieu, 2000: 137). Tal vez lanzada esta inquietud, ellas mismas puedan responder ¿qué ocurre entre las académicas, que aún teniendo conciencia acerca la situación de discriminación que viven en la vida cotidiana de la universidad no se reconocen como pares, es decir, como semejantes frente a los mecanismos de subordinación que les impone la dominación masculina?.

Bourdieu (2000) señala que para entender la distribución estadística de los poderes y privilegios entre hombres y mujeres, y su evolución a lo largo del tiempo, han de verificarse dos propiedades que aparecen de manera simultánea:

“Por una parte, sea cual sea su posición en el espacio social, las mujeres tienen en común su separación de los hombres por un coeficiente simbólico negativo que, al igual que el color de la piel para los negros o cualquier otro signo de pertenencia a un grupo estigmatizado, afecta de manera negativa a todo lo que son y a todo lo que hacen... Por otra parte, pese a las experiencias específicas que las aproximan... las mujeres siguen *distanciadas entre sí*”. (Bourdieu, 2000: 116)

Así mismo podemos sostener que, en el juego de la dominación masculina que opera en la universidad, también se observa una lejanía entre las mujeres. Esta distancia puede imposibilitar el llegar a gestionar acuerdos, alianzas estratégicas entre las mujeres y que les permitiría instalar sus propias agendas en las redes informales de comunicación universitaria, que es el canal por donde fluye el poder; donde por ejemplo se discuten los contratos o la promoción del profesorado (Acker, 1995).

Una académica sostuvo que las mujeres todavía no están preparadas para ser lideradas por otras mujeres. Se acepta fácilmente o sin muchos cuestionamientos la decisión de un hombre, mas no la de una par mujer. El liderazgo femenino también tiene que ser asimilado y legitimado no sólo por los hombres sino también dentro de las formas de relacionarse entre mujeres.

Esta idea se puede complementar con lo planteado por Amorós: “Las mujeres no hemos instituido jamás nuestros propios rangos ni nuestras propias jerarquías sino de una forma adjetiva, en función de que somos *mujeres de*, etcétera, pero no tenemos rango sustantivo, porque no hemos organizado ‘espacios de iguales’, de paridad entre nosotras, con nuestros propios sistema de rangos”. Este espacio entre pares no es visible hoy entre las mujeres que trabajan con saberes de género en las universidades de la Región Metropolitana donde las encontramos.

Orbach y Eichenbaum señalan en su libro *Amigas? Cómo encarar los sentimientos de amor, envidia y rivalidad entre mujeres* que las relaciones femeninas tienen como característica positiva el unirse en la adversidad. Las dificultades empiezan cuando a las mujeres les empieza a ir bien, cuando se empiezan a destacar y son reconocidas de manera individual. Para estas autoras -psicóloga una y psicoanalista la otra- las relaciones de rivalidad entre las mujeres no pueden ser entendidas si no se comprende de qué manera el cambio del papel social de la mujeres en la sociedad ha afectado las relaciones entre ellas. Sostienen que junto con las ventajas del desarrollo personal al que asisten las mujeres a fines del siglo XX, están surgiendo nuevas dificultades y conflictos para ellas; y puede ser que una de las consecuencias no esperadas del impacto que ha tenido la progresiva liberación de las mujeres sea la crisis que se observa en sus relaciones.

Lo interesante de estas autoras es que hablan desde su propia experiencia como mujeres, amigas, feministas, universitarias; y que junto con otras mujeres se decidieron a crear un Programa de estudios sobre las mujeres en la Facultad de Richmond en New York. Había

muchas mujeres embarcadas en este proyecto, y en la creación del primer título de Bachelors of Arts en este campo. En un principio había mucha unidad por parte de las mujeres que debieron enfrentar serios obstáculos para llevar a cabo su iniciativa que finalmente consiguieron. Este Programa empezó a tener mucho éxito, y con el correr del tiempo, el lugar común que había servido para unir a las mujeres, ahora estaba siendo el de la traición. En ese contexto “las mujeres sin experiencia del poder unificante dentro de la institución, parecían decididas a destruir el proyecto que tenían” (Orbach y Eicheinbaum, 1987: 10).

El Programa exitoso finalmente cayó y fue abortado por la acción de las propias mujeres. Estas autoras que después de la universidad fundaron un Centro de terapia para mujeres empezaron a tener los mismos problemas que en Richmond, y fue entonces que se decidieron investigar qué era lo que ocurría con las relaciones entre las mujeres que en cuanto las mujeres empiezan a brillar con luces propias y a tener éxito, entonces inmediatamente se repite la historia y empiezan los problemas entre ellas.

Aquí se puede recordar la metáfora del equipo de fútbol que mencionábamos en el análisis de los resultados. Las mujeres aún no saben jugar en equipo, aún no aceptan que hay goleadoras que destaquen y con ello hagan ganar al equipo donde el resto cumple una función igualmente importante, pues el equipo tampoco funciona si no hay nada más que ‘delantera’. Esto las diferencia radicalmente de los hombres, quienes aceptan el liderazgo del goleador, aún cuando todos tienen el mismo deseo por ocupar ese lugar. En el caso de la universidad este no jugar en equipo se traduce en que las mujeres al no unirse para derrotar al ‘enemigo común’ siguen ocupando el lugar de dominadas, de subordinadas, cuyo quehacer permanece en el no reconocimiento, en lo indiscernible.

Cuando Sandra Acker señala que las feministas de la universidad deben usar sus saberes para interrogar las prácticas y valores que se dan en sus propias instituciones, también han de cuestionarse sobre lo que ocurre con las propias mujeres en sus formas de relacionarse. Nosotras interpretamos lo que aparece en este discurso ‘tabú’ que esconde consciente o inconscientemente el juego de la dominación que las hace alejarse entre ellas. El *poder*

*simbólico del padre* hace creer a las mujeres que estas ya no son más discriminadas, no son más percibidas como lo otro, no son más percibidas bajo estereotipos de género, no son más representadas en el espacio doméstico. El mecanismo que utiliza es la institucionalización de un discurso que habla de equidad de género.

Sin embargo, en los discursos de las mujeres que trabajan con saberes de género, se puede escuchar que aún son discriminadas, tanto como mujeres así como también por trabajar en un área del conocimiento que todavía genera muchas resistencias en el imaginario de la comunidad científica que opera en la universidad.

Lo anterior coincide plenamente con lo mencionado por las académicas, quienes en el proceso de narrar y comprenderse como un otro, se ven como minorías, que perciben y son percibidas como la alteridad que aún no logra instalarse como referente de autoridad. La figura del padre patriarcal es omnipotente. Y el poder simbólico de la madre es aún muy débil en la universidad.

La discriminación adquiere nuevas formas de expresión. Ya no es la violencia basada en la fuerza física sino en el poder simbólico que se disfraza bajo códigos sutiles que a través del lenguaje vehicula la imagen de la igualdad de oportunidades para las mujeres en un escenario que históricamente se ha constituido como masculino, donde los masculinos saben cómo interpretar estos (nuevos) códigos con los cuales ejercen esta vez no una violencia sino una sutil dominación. Esto que podría ser significado como ‘concesiones a la galería’ dentro del terreno de los discursos, desaparece inmediatamente cuando se pregunta por la autoridad que han alcanzado los estudios de género y por las reales oportunidades que tienen las mujeres para ejercer poder y acceder a cargos directivos de las universidades.

Tal como sostiene Bourdieu, el poder simbólico hacer ver y hace creer, y en el caso de la universidad las relaciones estructurales de dominación sexual se dejan ver por ejemplo, en el hecho que aquellas mujeres que han alcanzado posiciones de gran poder, tienen que

pagar de algún modo ese éxito profesional con un ‘éxito menor’ en el orden doméstico (divorcio, matrimonio, soltería, opción obligada por una maternidad restringida, etc.)

Sobre las mujeres que trabajan en estudios de género ronda el estereotipo de la ‘profesora soltera’. En el imaginario de la universidad, este estereotipo se dirige a las mujeres que se dedican con gran aprecio al desarrollo de su carrera académica: lo que puede ser normal en el hombre, no lo es para la mujer, quien si muestra gran dedicación lo hace no por un deseo de desarrollo profesional sino porque el espacio de lo doméstico le ha sido negado, ‘está sola’ y por eso trabaja mucho. Lo que en el hombre aparece como una redención, en la mujer se percibe como una condena.

Respecto a los estereotipos que mencionan las profesoras de género sobre la base de las percepciones que ellas sienten que los otros tienen de ellas, aparece también la asociación de su campo de conocimiento, es decir los estudios de género, como una manera de canalizar su ser ‘reprimido’. Que además, es una homosexual (lesbiana) que lucha contra la corriente no sólo en el plano sexual sino también en el plano del conocimiento.

Siguiendo con el ejercicio de nuestra interpretación, consideramos que el momento actual es un tiempo de alianzas, de unirse nuevamente, de juntar fuerzas para luchar por una tarea que aún no está resuelta, ya que aún persisten distinciones en el discurso regulativo que sancionan lo femenino, lo encasillan y lo esencializan, disminuyendo su valor.

El orden simbólico de la madre sólo puede circular en el imaginario social, si las mujeres se unen y le dan continuidad en el tiempo a su proyecto de transformación social. Este orden simbólico, nosotras lo interpretamos como un orden que llama a resignificar el poder; revalorizar la docencia; a colocar las propias agendas de las mujeres en la toma de decisiones sobre temas que las afectan en particular y a la sociedad en su conjunto; así como también instaurar y socializar modelos de autoridad femeninos.

Toda alianza requiere de gestión, necesita ser organizada y estimulada, y en ella le cabe a cada académica ejercer un liderazgo eficaz que a su vez acepta ser liderada por otra par

mujer. Liderazgo que en el contexto de nuestra investigación nosotras consideramos debiera dirigirse hacia un reencantamiento de la profesión académica, para de ese modo también lograr una resignificación de la imagen que representa la universidad.

Por último, quisiéramos llamar la atención sobre aquel supuesto ‘mito’ que circula en la universidad que sostiene que existe una igualdad de oportunidades para las mujeres, para derribarlo a través de la evidencia de las estadísticas, a través del ‘dato duro’ que muestre la realidad en la que se encuentran las mujeres universitarias y en especial de aquellas académicas y profesionales en puestos de autoridad.

En una investigación denominada *Techos de cristal en la universidad hispalense* y realizada por académicas de la misma universidad, se sugiere como una estrategia de intervención, algo que a nosotras nos parece interesante en el sentido que bien podría replicarse en el contexto de las universidades chilenas: se trata de la creación de un *observatorio para la igualdad en la educación superior*.

Este observatorio implica:

- “Publicación de datos desagregados por sexo. Incluidos sobre docencia, gestión y especialmente investigación universitaria
- Paridad proporcional a la presencia de las mujeres en la universidad, en todas y cada una de sus estructuras, incluidas las distintas Comisiones y Tribunales de evaluación
- Premios y/o sanciones a las universidades que destaquen por su labor a favor o en contra de la igualdad de géneros
- Lenguaje no sexista en textos y publicaciones”<sup>49</sup>.

Una gran pregunta que dejamos esbozada y que consideramos puede ser un punto de partida a futuras investigaciones en el campo de la investigación sobre educación superior y género es ¿cómo se puede llegar a construir un índice de potenciación de género en la

---

<sup>49</sup> Guil Bozal, Ana et al *Techos de Cristal en la universidad hispalense*. Memoria de investigación. Universidad de Sevilla, noviembre 2004.

universidad?. Este aspecto ‘cuantitativo’ ha de ser complementado con las reflexiones que pueden hacer quienes trabajan en los estudios de género, y así llegar a establecer el currículum oculto de género que estaría operando también al nivel de la educación superior.

Otro aspecto que queda abierto dice relación con la identificación y puesta en marcha de áreas de cooperación entre académicas de distintas instituciones que trabajen en estudios de género; como pueden ser por ejemplo la confección de bases de datos sobre estadísticas que den cuenta de las dinámicas de participación femenina en el sistema universitario; cuotas de participación de mujeres en cargos directivos; capacitación a funcionarios/as de las universidades en temas de género, entre otros.

En la escena final de esta investigación, sólo nos queda por reconocer la gran inspiración y vocación que ha despertado en nosotras, la labor académica. Y en especial la vida y obra de Amanda Labarca, primera catedrática del país. Vemos en ella un modelo de autoridad femenino, que conjuga el saber con la acción, la política con la educación. Y si cito aquí palabras suyas, es por que al concluir esta tesis queremos socializar su visión como mujer y como profesora universitaria:

“A ti, hija mía que te inicias en la vida de la mujer, van dedicadas estas páginas. Una maestra no es tal, si no ha formado discípulas. En ti, que eres el mayor bien que me ha regalado el destino, veo simbolizada la generación que ha de reemplazar a la mía. Elige de estas enseñanzas las que consideres necesarias, y tú, con las que vayan contigo, llévalas, camino de los tiempos, adelante.” (Citado en Salas, 1996: 81)

## ANEXOS

### Anexo n° 1

#### ÁMBITOS Y DIMENSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Ámbitos	Dimensiones-preguntas	Indicadores
1.- Sistema de prestigio v/s equidad	¿Se sienten discriminadas las académicas de género en primer lugar por su condición de mujer y en segundo lugar por trabajar en temas de género?	- Niveles de salario - Acceso fondos investigación - Acceso cargos de autoridad y responsabilidad - Lugar que ocupan los estudios de género y el área de la especialidad de la académica en la jerarquización del conocimiento
2.- Relación alumnado/profesorado	¿Cómo es la relación que establece el profesorado de género con el alumnado que participa en sus cátedras? ¿Cuál es el aporte de las profesoras a sus estudiantes?	- Percepción del rol de la docencia - Percepción del rol de los estudiantes - Estereotipos sobre la docencia y educación universitaria
3.- Modelo de socialización recibido por las académicas y clase social	¿Con qué modelo de mujer fue socializada la mujer académica? ¿Cómo influye lo anterior en su vida profesional actual? ¿A qué estrato social pertenece su familia? ¿Con qué estrato social se identifica?	- Percepción sobre la educación: Modelo ilustrado (desarrollo de la personalidad culta) o de promesa de movilidad de la educación (preparación para el trabajo)  - Estrato social: ¿adscrito o adquirido?
4.- Sugerencias de transformación de la universidad 'masculina'	¿Considera la académica que la universidad es masculina? ¿Porqué? ¿Qué sugerencias tiene para transformar la universidad a la luz de su experiencia?	



## **Anexo n° 2**

### **PRESENTACIÓN DE LAS ENTREVISTADAS**

Queremos hacer una breve presentación de las entrevistadas destacando su relación con los estudios de género y su manera de llegar a la universidad, para introducir al/la lector/a en el análisis de la información en base a nuestros objetivos. Puesto que las profesoras entrevistadas son muchas de ellas mujeres de gran renombre, no daremos sus nombres verdaderos y les pondremos uno de fantasía. Las agruparemos en torno a características como rango de edad, tipo de universidad en la que trabaja, y si pertenece o no a un Programa o Centro de Estudios de Género.

Empezaremos por las mujeres de mayor edad, las cuales corresponden al rango de edad de 57 años y más. Luego con las mujeres en edad intermedia, es decir las que están en el rango de entre 45 años y 55. Por último haremos una breve presentación de las mujeres jóvenes, cuya edad fluctúa entre los 34 y 44 años.

#### ENTREVISTADAS EDAD MAYOR: 57 años y más

##### **Julietta,**

Académica universidad particular, sin Programa Estudios de Género. Es licenciada en Pedagogía en Historia y tiene un doctorado en Sicohistoria en una universidad de Estados Unidos. Desde que inició estudios superiores ha estado vinculada a la Academia pues transitó desde el pregrado a la docencia universitaria. De las entrevistadas, es la única que ha llegado a ejercer cargos de gran autoridad en la jerarquía de la universidad. Actualmente se desempeña como Directora de Carrera en una universidad particular. Ha llegado a los estudios de género de manera autodidacta, y es conocida en el medio por haber abierto una vertiente que en los años 80 era aún desconocida en Chile.

##### **Isidora,**

Académica universidad pública, sin Programa Estudios de Género. Estudió Trabajo Social; es la mujer de más edad entre las entrevistadas, y ha sobrepasado con creces la edad de las mujeres para jubilar. En el último tiempo ha visto disminuidas sus funciones en la universidad pues está con problemas de salud crónico. Ha sido una de las primeras mujeres que fueron contratadas en la universidad de Chile para ejercer la docencia en la carrera de medicina allá por los años 50. Siempre ha estado vinculada al ámbito académico, a excepción del lapsus histórico de la dictadura que persiguió también de manera encarnizada a académicas/os con ideas progresistas. Llegó a los estudios de género por las inquietudes que se desprendían de una de sus áreas de trabajo del último tiempo, cuál es principalmente la empresa. En la empresa se ven flagrantes discriminaciones contra las mujeres, y en especial sobre aquellas que llegan a cargos gerenciales, a los círculos reales de toma de poder. Hoy trabaja en una investigación sobre el estatus de la mujer en su universidad.

**Emilia,**

Académica universidad pública, con Programa Estudios de Género.

Estudió pedagogía en Filosofía, tiene un Magíster en Educación y es especialista en procesos urbanos de aprendizaje. Estudiando Filosofía se leyó a Simone de Beauvoir, la única mujer filósofa de renombre en aquel entonces donde la filosofía era un ámbito exclusivamente masculino, minuto en el cual se despertó en ella el interés por los estudios de la mujer y género que con el correr de los años serían parte fundamental de su trabajo. También pasó desde el pregrado a la docencia, y en Dictadura deambuló por distintos colegios donde nadie quería contratarla. Hoy trabaja en 2 universidades, en la pública tiene media jornada y también hace clases en el Diplomado de Género.

**Violeta,**

Académica universidad pública, con Programa Estudios de Género. Estudió Pedagogía en música, tiene un Diplomado en estudios de Género y actualmente es candidata a doctora en educación. Lleva 38 años de docencia. Llegó a los estudios de género principalmente por que en la docencia siempre se ha visto involucrada con su alumnado, en tanto se acercaban a ella por situaciones de conflictos que muchas veces tenían su origen en relaciones de género problemáticas; además ella como ha sido directora de carrera en varias oportunidades, también ha vivido en carne propia la discriminación de género. Actualmente es la coordinadora del único Programa de género que hay en su universidad.

**ENTREVISTADAS EDAD INTERMEDIA: entre 45 y 55 años****Manuela,**

Académica universidad pública, con Centro de Estudios de Género.

Estudió Antropología y en estos momentos es candidata a Doctora en una universidad de España. Lleva 14 años de docencia universitaria. En época de Dictadura participó en el movimiento de mujeres, y desde allí se introdujo en los temas de género. Actualmente es coordinadora del Centros de Estudios de Género. Actualmente trabaja jornada completa.

**Carmela,**

Académica universidad particular, sin Programa de Estudios de Género. Estudió sociología y en estos momentos es candidata a Doctora en una universidad de Argentina. Trabaja en la universidad desde hace 4 años, y va sólo por horas; además es una entre dos del conjunto de entrevistadas que dicta un curso de género obligatorio. Llegó a los estudios de género pues pertenecía al movimiento feminista que se organizó en Dictadura, y desde allí asume la docencia como una opción política feminista.

**Paloma,**

Académica universidad particular, sin Programa de Estudios de

Género. Estudió Pedagogía en Música y Educación Parvularia. Trabaja en la universidad desde el año 1982; actualmente es Directora de carrera. Se interesó por los estudios de género durante su exilio, en donde empezó a trabajar por los derechos humanos. Tiene jornada completa.

**Rayen,**

Académica universidad particular, sin Programa de Estudios de Género. Estudió Educación Diferencial. En esta universidad ya había trabajado muchos años atrás, pero se retiró por razones familiares, y desde el 2000 se reintegró nuevamente. Su interés por los estudios de género surge por la necesidad de abrir el tema que trabaja sobre diversidad, el cual en sus inicios estaba ligado a la discapacidad.

ENTREVISTADAS EDAD JOVEN: entre 34 y 44 años**Izasku,**

Académica universidad pública, sin Programa de Estudios de Género. Es extranjera. Está contratada jornada completa en su universidad en categoría de investigadora desde el año 1997. Es socióloga y tiene un doctorado en Historia en una universidad de Estados Unidos. Una de las vertientes de investigación que desarrolla tiene que ver con los sectores populares. Se la ha instado a formar un colectivo de género en su universidad, pero por razones de salud crónica no ha podido llevar a cabo una iniciativa de tal envergadura. Hace clases por horas en otra universidad pública en un Magister de Género, donde ganó por concurso una cátedra.

**Estefanía,**

Académica universidad pública, sin Programa de Estudios de Género. De todas las entrevistadas, esta mujer es la que más grados académicos posee, por lo que se deduce un desarrollo profesional académico desde el pregrado. Estudió licenciatura en Historia, y tiene un Doctorado y un Postdoctorado en 2 universidades de Estados Unidos. Trabaja jornada completa en el departamento de postgrado desde el año 2000. Esta mujer es la otra académica que hace un curso de género obligatorio para los estudiantes de pregrado. También ha dictado cursos de pregrado obligatorio en una universidad particular. Llegó a interesarse por los estudios de género en el doctorado.

**Guadalupe,**

Académica universidad particular, con Programa de Estudios de Género. Es extranjera. Es Psicóloga y Psicoanalista, y actualmente es candidata a Doctora en Estudios Americanos. Llegó a trabajar en su universidad en el año 1997 a cargo de unas pocas horas en el diplomado de género, y con el tiempo lo pasó a coordinar, y un año después se creó el Programa de Género que dirige en la actualidad.

**Blanca,**

Académica universidad particular, sin Programa de Estudios de Género. Es Ingeniera Comercial. Desde mediados del 2002 que trabaja en la universidad. Se reinserta al mundo del trabajo después de años al cuidado de sus hijos pequeños, y hoy tiene sólo media jornada pues ha optado también por el cuidado de su familia. Se metió en los estudios de género porque la máxima autoridad de su Facultad le pidió se hiciera cargo del tema de género en su universidad.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Acker, S. *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid, Narcea ediciones. 1995.
- Amorós, C. *Participación, cultura política y Estado*. Ediciones de la Flor. 1990.
- Araneda, P. et al *Lo femenino visible Manual para la producción de textos escolares no sexistas*. 2ª ed. Santiago de Chile, Sernam, 2000.
- Ascencio, J. *Resumen comentado la objetivación participante de P. Bourdieu*. Documento de clases Magíster Género y Cultura mención ciencias sociales, Universidad de Chile. Santiago, noviembre 2003.
- Asociación de Mujeres Universitarias de Chile (AMUNCH): *Amanda Labarca Hubertson, homenaje*. Santiago de Chile, 1992.
- Atria, Raúl *La educación superior desde el mundo de la vida*. Revista de Sociología Universidad de Chile (8): 81-94, 1993.
- Beauvoir, Simone de *El Segundo Sexo*. Buenos Aires, Argentina, Editorial Sudamericana, 1949.
- Becher, T. *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. 1ª ed. en español, Gedisa editorial, 2001.
- Ben-David, J. *Universidades*. En: Sills, D. (Dir.). *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* Vol 10, Edición española, Madrid, Editorial Aguilar, 1977
- Berger, P. y Luckmann. T. *La construcción social de la realidad*. 10ª ed., Amorrortu editores, 1997.
- Bernasconi, A., *Regímenes jurídicos de las instituciones de educación superior*. 1ª ed. Santiago de Chile, CPU, 1994.
- Brunner, J. *Educación Superior: Chile en el contexto internacional comparado*. Santiago, FLACSO, 1994.
- *Universidad y sociedad en América Latina: un esquema de interpretación*. Caracas, CRESALC-UNESCO, 1985.
- Bourdieu, Pierre, *La dominación masculina*. Barcelona, Editorial Anagrama, 2000.
- *Participant objectivation*. Journal of the Royal Anthropological Institute. 9 (2): June 2003.

- Castells, M. *La era de la información. Volumen II El poder de la identidad*. Madrid, Alianza Editorial, 1999.
- CONICYT *Estadísticas de género. Documento trabajo PMG*. Santiago, octubre 2004.
- Centro Interdisciplinario de Estudios de Género (CIEG) Universidad de Chile *Resultados Grupos focales Género y Ciencia*. Documento trabajo PMG. Santiago, 2004.
- Consejo Superior de Educación (CSE) *Indices noviembre 2003*. Santiago,
- Consejo Rectores Universidades chilenas (CRUCH) *Anuario Estadístico 2002*. Chile, 2002
- Durkheim, Emile: *Educación y Sociología*. Ediciones Península, Barcelona, 1996
- Eltit, Diamela: *Crónica del sufragio femenino en Chile*. Servicio Nacional de la Mujer, Chile, 1994.
- Engels, Federico: *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. Sarpe Ediciones, Madrid, España, Obras escogidas de Marx y Engels. 1884.
- Flores, R. *Observaciones Informe PMG con enfoque de género*. Documento interno de trabajo Sernam sector educación. Santiago, noviembre 2004.
- García de León, M. Antonia: *Élites discriminadas (sobre el poder de las mujeres)*. Editorial Anthropos. 1994.
- Giddens, A. *Sociología*. 1ª reimpresión, Madrid, España, Alianza Universitaria Textos, 1992.
- *Un mundo desbocado Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid, Taurus, 2000.
- Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad. *La educación superior en los países en desarrollo. Peligros y promesas*. Traducción al español, Santiago, CPU, 2000.
- Guil Bozal, Ana et al, *Techos de Cristal en la universidad hispalense*. Memoria de investigación. Universidad de Sevilla, noviembre 2004.
- Habermas, J. *Ciencia y Técnica como ideología*. Madrid, Editorial Tecnos, 1997.
- Hargreaves, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. 3ª ed. Madrid, Ediciones Morata, 1996.
- Heidegger, M. *El ser y el tiempo*. Introducción, apartado nº 7: El método fenomenológico de la investigación. Fondo de Cultura Económica.

- Irigoin, M.E. *Educación superior, equidad social y mujeres*. Documento de trabajo, Chile, Julio 1997.
- Jaspers, K. *The idea of University*. Cap. The university as an Institution. USA, Beacon Press, 1959.
- Martinic, Sergio *Análisis estructural: presentación de un método para el estudio de las lógicas culturales*. Santiago, CIDE, 1992.
- MINEDUC *Compendio de educación 2002*. Chile, 2003
- Montecino, S. y Rebolledo, L. (compiladoras) *Mujer y Género Nuevos saberes en las universidades chilenas*. Chile, Bravo y Allende editores, 1995. Cap. Balance del desarrollo de los estudios e investigaciones sobre mujer y género en las universidades. Loreto Rebolledo.
- *Estudios de la mujer o de género en la realidad universitaria chilena*. EN: Bonder, G. editora Estudios de la mujer en América Latina. Colección Interamer 56, serie cultural. OEA, 1998.
- *Conceptos de Género y Desarrollo*. Serie Apuntes Docentes. Santiago de Chile, Universidad de Chile Facultad de Ciencias Sociales Programa Interdisciplinario de Estudios de Género, 1996.
- Orbach, S. y Eicheinbaum, L., *Amigas? Cómo encarar los sentimientos de amor, envidia y rivalidad en las relaciones entre mujeres*. Buenos Aires, Sudamericana/Planeta editores, 1987.
- Ortner, Sherry. *¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura?*. En Antropología y feminismo. Barcelona, Editorial Anagrama, 1979.
- Persico, M<sup>a</sup> y Persico, P. *El rol de la mujer en la educación superior*. Santiago, CPU, 1998.
- Rebolledo, Loreto, *Aportes de la teoría de género a los estudios superiores*. Ponencia seminario Ecuador, 2002.
- Ritzer, G. *Teoría sociológica moderna*. 5<sup>a</sup> ed. España, Mc Graw Hill, 2002.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. *Metodología de la investigación cualitativa*. 2<sup>a</sup> ed. España, Ediciones Aljibe. 1999.

- Saéz, L.y Flores, R. (editores) *Estudios de género*. Serie BACH- Temas 2. Sernam y Universidad de Santiago de Chile. 1ª ed. 2000. Cap. Participación femenina en la educación Superior. Sonia Montecino
- Salas, Emma, *Seis ensayos sobre historia de la educación en Chile*. Santiago, Editorial Universitaria, 1997.
- *La presencia de la mujer en la Universidad de Chile*. Revista Occidente, año XLVIII (344): Sept-Oct 1992.
- *Mirada retrospectiva a la vida y obra de las primeras mujeres universitarias de Chile*. AMUNCH, 1989.
- *Amanda Labarca Dos dimensiones de la personalidad de una visionaria mujer chilena*. Santiago de Chile, Ediciones Mar del Plata, 1996.
- Sernam, Plan de Igualdad de Oportunidades entre hombres y mujeres 2000-2010, Lineamientos generales. Santiago, 2001.
- Thompson, J. *Ideología y cultura moderna. Teoría Crítica en la era de la comunicación de masas*. 2ª ed. en español, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco., 1998.
- Valdés, T. y Gomariz, E. (comps): *Mujeres latinoamericanas en cifras. Tomo comparativo*. FLACSO, 1995. Cáp. Educación.

En internet:

- Benjamin, E. Disparities in the salaries and appointments of academic women and men. An update of a 1988 report of Committee W on the status of women in the academic profession [En línea] <[www.aaup.org/Issues/WomeninHE/Wrepup.htm](http://www.aaup.org/Issues/WomeninHE/Wrepup.htm)> [consulta: 02/07/2004]
- Brunner, José J. Educación superior y desarrollo en el nuevo contexto latinoamericano. [En línea] <[www.mecesup.cl/difusión/revista/revista1B.pdf](http://www.mecesup.cl/difusión/revista/revista1B.pdf)> [consulta: 04/12/2003]
- CSE Género Pregrado. Indices 2005. Santiago, 2004. [En línea] <[www.cse.cl/CSE/Doc/Est/Genero.pdf](http://www.cse.cl/CSE/Doc/Est/Genero.pdf)> [consulta: 22 noviembre 2004]
- Lovering, A. y Sierra, G. El Currículum oculto de género. [En línea] <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/07/7annlga.html> [consulta: 4 enero 2005].

-- UNESCO. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. 1998 [En línea]  
<[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)> [consulta: 22  
noviembre 2003]

-- Yarzabal, L. La educación superior en América Latina, realidad y perspectiva. [En línea]  
<<http://www.mecesup.cl/difusion/revista/revista1D.pdf> [consulta: 04 octubre 2004]



Información disponible en el sitio ARCHIVO CHILE, Web del Centro Estudios "Miguel Enríquez", CEME:  
<http://www.archivochile.com>

Si tienes documentación o información relacionada con este tema u otros del sitio, agradecemos  
la envíes para publicarla. (Documentos, testimonios, discursos, declaraciones, tesis, relatos caídos,  
información prensa, actividades de organizaciones sociales, fotos, afiches, grabaciones, etc.)

Envía a: [archivochileceme@yahoo.com](mailto:archivochileceme@yahoo.com)

**NOTA:** El portal del CEME es un archivo histórico, social y político básicamente de Chile. No persigue ningún fin de lucro. La versión electrónica de documentos se provee únicamente con fines de información y preferentemente educativo culturales. Cualquier reproducción destinada a otros fines deberá obtener los permisos que correspondan, porque los documentos incluidos en el portal son de propiedad intelectual de sus autores o editores. Los contenidos de cada fuente, son de responsabilidad de sus respectivos autores.

© CEME web productions 2003 -2006