

Análisis sobre las relaciones de género en la Universidad de Valparaíso



Universidad
de Valparaíso
CHILE



Igualdad
y Diversidad
UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

Análisis sobre las relaciones de género en la Universidad de Valparaíso

UNIDAD DE IGUALDAD Y DIVERSIDAD

Análisis sobre las relaciones de género en la Universidad de Valparaíso

Inscripción

ISBN: 978-956-214-198-7

Edición de Textos

María Carolina Contreras

Diagramación

Macarena Fernández

Portada

Verónica Rojas

Universidad de Valparaíso

Unidad de Igualdad y Diversidad

Avenida Blanco 951, Valparaíso

Correo electrónico

igualdadydiversidad@uv.cl

Valparaíso, Chile Junio 2018

Impreso en Chile

Equipo

Daniela Marzi Muñoz, *Coordinadora de la Unidad de Igualdad y Diversidad*

Javiera Arce Riffo, *Coordinadora del Estudio*

Karin Berlien Araos y Noemí López, *Investigadoras*

Fuentes de información interna

Dirección de Gestión y Desarrollo de Personas

Análisis Institucional

Vicerrectoría de Investigación e Innovación

Tabla de Contenido

PRESENTACIÓN	7
INTRODUCCIÓN	8
ANTECEDENTES	13
Sistema de género a nivel internacional y sus recomendaciones	13
Transversalización de género en el aparato público	16
Reformas a la educación superior en Chile: innovando las estructuras del trabajo académico	19
Instituciones formadas bajo la cultura androcéntrica	23
Llamado legislativo a la acción: acuerdos internacionales y leyes que sustentan una institucionalidad universitaria para la igualdad y diversidad	25
EXPERIENCIA COMPARADA: OFICINAS DE GÉNERO INTERNACIONAL Y NACIONAL	29
Estados Unido	29
Reino Unido	31
México	32
España	33
Chile	34
MUJER Y TRABAJO ACADÉMICO	35
Las relaciones de género en la economía y sus impactos en el trabajo femenino en la era global	35
Mujeres y el trabajo académico	38
La internacionalización de la carrera académica	42

Las mujeres y la productividad científica	44
Las mujeres y el poder político en la universidad	46
<i>Las mujeres en los espacios del poder político: representación descriptiva y sustantiva de intereses</i>	46
<i>La representación descriptiva y la representación sustantiva</i>	46
<i>Las mujeres excluidas de las decisiones en las universidades. Análisis de la dimensión política en la academia</i>	48
LAS MUJERES EN LA EDUCACIÓN TERCIARIA	50
Brechas de género en la educación superior	50
La presencia de mujeres en la educación terciaria	51
La segregación horizontal de carreras universitarias	55
El acoso sexual en las universidades	59
El estado de la situación del acoso sexual en Chile: avances incrementales en su prevención en las universidades	64
METODOLOGÍA DEL DIAGNÓSTICO	66
RESULTADO DEL DIAGNÓSTICO	69
Análisis de datos institucionales	69
Estudiantes	71
Mujeres y trabajo académico	78
Académicos	78
Funcionarios	98
Brecha salarial	103
ANÁLISIS DE DATOS DE LAS ENCUESTAS	124
Brechas de género en la carrera académica (uso del tiempo, afectaciones al desarrollo profesional y académico)	126
Preferencias disciplinares y estereotipos	131
Poder político en la Universidad	139
Percepciones sobre microacoso y acoso	147
Percepciones sobre medidas para atenuar las desigualdades	153
CONCLUSIONES	158
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	164
ANEXOS	174

PRESENTACIÓN

A nombre de la Universidad de Valparaíso, tengo el agrado de presentar el primer informe diagnóstico “*Análisis sobre las relaciones de género en la Universidad de Valparaíso*”.

Pese al propósito de desarticulación social, política e institucional de la reforma a las universidades de 1980, estas instituciones públicas han sabido situarse a la vanguardia por su contribución a la función pública, apoyando con su conocimiento y discusiones políticas al debate democrático.

Las actuales movilizaciones por una educación no sexista han puesto en jaque las antiguas formas de relación al interior de las universidades, en las que muchas de ellas escondían, conforme a inveteradas prácticas académicas, una serie de vulneraciones y asimetrías de poder entre sus comunidades, afectando particularmente a las mujeres. El movimiento feminista ha ayudado a develar estas insoslayables desigualdades de género presentes en el quehacer universitario, que van desde el acoso sexual y generación de ambientes sexistas que afectan mayormente a las mujeres en el espacio educativo, hasta las notorias diferencias de carácter laboral y en el avance de las carreras de sus docentes y funcionarias. Por otro lado, la impronta de un tipo de conocimiento permitido —con inevitables sesgos—, ha culminado por invisibilizar el extenso trabajo académico de las propias mujeres.

En su compromiso con una mayor igualdad, la Universidad de Valparaíso ha decidido tomar acciones por medio de la creación —hace dos años— de la *Unidad de Igualdad y Diversidad*, cuyo objetivo ha sido la instalación incipiente de esta inevitable reflexión interna. En un principio, logró cristalizar parte de su trabajo a través de un amplio y participativo proceso que culminó con el establecimiento de la política de relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad universitaria y el *Reglamento sobre Normas de Conducta, Criterios y Protocolos de Actuación para Prevenir y Enfrentar Situaciones de Acoso u Hostigamiento Sexual o Sexista*. Esto como un primer paso civilizatorio, orientado a instalar nuevas reglas de convivencia en el espacio universitario y, en una segunda etapa, problematizar por medio de una robusta investigación académica que permitirá conocer las desigualdades de género presentes en el mundo académico. Esta contará con evidencia internacional, para luego situarla en el contexto local, ocupando para ello los datos institucionales internos disponibles que nos van a permitir comprender las causas de estas desigualdades y sus repercusiones en la enseñanza e investigaciones, así como también en las propias formas de convivencia de la comunidad universitaria.

Es deber de la universidad pública, por tanto, hacerse parte de esta problemática e invitar a otros actores a sumarse en un esfuerzo país para construir una democracia más justa, cuyo valor no solo se encuentra en la estabilidad de sus instituciones sociales, educativas, económicas y políticas, sino también en la diversidad social, cultural y sexual de la sociedad chilena, que se plasme en una educación inclusiva, cuyo norte sea precisamente la igualdad entre los géneros y la igualitaria consideración y respeto de todas las personas.

ALDO VALLE ACEVEDO

Rector

Universidad de Valparaíso

INTRODUCCIÓN

Estos planteos intentan mostrar que el ejercicio de la ciencia y de la ciudadanía presentan paralelos significativos, y que ambos reclaman cambios para su efectiva democratización.

(Rietti y Maffía, 2002)

La Universidad de Valparaíso —en adelante la Universidad— es una institución pública que posee la convicción de apoyar en la resolución de los grandes problemas que afectan a la sociedad chilena. Esta casa de estudios se ha destacado, durante los últimos años, por conducir la articulación entre las universidades públicas y tradicionales, al tiempo que ha tenido una importante participación en el debate público, liderando la discusión de la reforma educativa que Chile necesita.

En 2016 se crea la Unidad de Igualdad y Diversidad —en adelante la Unidad— debido a la necesidad de contar con una institucionalidad que hiciera frente a las condiciones de desigualdad en que se encuentran las académicas, funcionarias y estudiantes mujeres de la Universidad. Esta oficina se instala en el marco de la tercera campaña a la rectoría del profesor Aldo Valle Acevedo, quien adquirió un compromiso sustantivo con la creación de una unidad que promoviera la igualdad, diversidad y no discriminación de los grupos sociales en situación de desventaja (Universidad de Valparaíso, 2016)¹.

El objetivo del trabajo de la Unidad consiste en introducir la perspectiva de género de forma transversal, tanto en su gestión institucional como en la convivencia de la comunidad universitaria, a modo de avanzar hacia la transformación de las relaciones sociales al interior de la Universidad.

Cabe señalar que la creación de la Unidad es producto de la acción colectiva de un grupo de académicas y funcionarias. En este sentido, y en el marco de la Escuela de Verano 2010 realizada en la Universidad, colegas provenientes de diferentes disciplinas se articularon para impartir el curso *Prácticas para la Equidad de Género*. Es a propósito de esta iniciativa que este grupo constató el desarrollo potencial que podrían alcanzar los estudios de género en la Universidad. Para enfrentar este desafío, se propuso crear la Red Interdisciplinaria de Estudios Feministas y de Género —en adelante la Red— en la Universidad, con el fin de integrar y consolidar el

¹*Decreto Exento N° 2.242 que crea la Unidad de Igualdad y Diversidad.*

conocimiento interdisciplinario de género que se producía en la casa de estudios, a fin de contribuir a la reflexión y transformación de las relaciones desiguales de géneros en la Universidad.

Entre 2010 y 2015, la Red desarrolló actividades de docencia y extensión, donde a través de sus profesoras, impartió una asignatura de Formación General en 2014, cumpliendo con su primera línea de actividades. En tanto en el ámbito de extensión, realizó diversas acciones tales como seminarios, simposios, congresos, visitas académicas, entre otras.

Entre estas últimas, es importante destacar el Congreso “Reflexiones y Desafíos de la Ciudadanía de las Mujeres en América Latina”, que tuvo lugar el 8 de noviembre de 2012 y que contó con la participación de distinguidas académicas y activistas, entre quienes se puede mencionar a Diana Maffía, de la Universidad de Buenos Aires, y Teresa Valdés, del Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer (CEDEM), entre otras, y que contó con el patrocinio de la Fundación alemana Friedrich Ebert. En septiembre del mismo año, se realizó la “Jornada de Jóvenes Investigadores en Estudios Feministas y de Género”, a la cual concurrieron más de cien asistentes. Asimismo, en 2014 y gracias a la colaboración de la Embajada de Estados Unidos, las célebres académicas estadounidenses Mona Lena Krook, de la Rutgers University y Carol Hardy-Fanta de la University of Massachusetts, visitaron la Universidad con el fin de reflexionar sobre la participación política de las mujeres en Chile, en el contexto de la reforma electoral y la incorporación de las cuotas electorales de género.

El trabajo de la Red y la necesidad de crear un marco institucional en la materia se justifica en las desigualdades estructurales entre hombres y mujeres que se han instalado en la esfera pública como uno de los principales problemas de carácter político, social y económico.

Lo anterior ha impulsado a importantes sectores de la sociedad, a reivindicar y generar espacios políticos que permitan incorporar la perspectiva feminista y de género en la esfera de las decisiones públicas. La movilización de actores, particularmente de las mujeres, ha impulsado una ética social que desnaturaliza la violencia y las asimetrías de género, impulsando cambios institucionales sustantivos, partiendo por el Sistema de Naciones Unidas, que ha realizado una serie de convenciones orientadas a tratar esta problemática y a mandar a los gobiernos nacionales a crear políticas públicas para avanzar hacia la construcción de sociedades más justas, democráticas e inclusivas.

Las instituciones universitarias no están exentas de estos problemas. Si las mujeres en la sociedad deben sortear una carrera de obstáculos, en las universidades la situación ha sido un fiel reflejo de esta realidad. Hace no más de 150 años en Chile, las mujeres pudieron acceder a la educación universitaria y obtener una licenciatura.

Dicha situación se ha expresado en la difícil incorporación de las mujeres en el cuerpo académico y su baja capacidad de introducir contenidos que desafíen la epistemología androcéntrica del enfoque de enseñanza que opera en el sistema educativo. Pese a estas resistencias, las mujeres se han agrupado en centros de investigación y en redes académicas nacionales e internacionales, creando nuevas formas de conocimiento en los denominados “estudios de género”, los que permiten introducir nuevas herramientas e inéditos enfoques teóricos para leer la realidad.

El trabajo que sigue a continuación constituye el primer diagnóstico mandatado a la Unidad de Igualdad y Diversidad a través del Decreto Exento N° 2.242 de 2016, con la misión de elaborar un informe que permita analizar el estado de avance de las relaciones de género al interior de la Universidad. Esta recopilación de información servirá como sustento para la elaboración de acciones y políticas institucionales que hagan frente a la situación en que se encuentran los grupos sociales desaventajados que conviven en esta institución.

El informe comienza con una breve revisión acerca de los antecedentes que constituyen el sustento político e histórico que enmarca las desigualdades de género en la era global, partiendo por el sistema internacional que ha propuesto una serie de herramientas y líneas de acción específicas para promover políticas concretas a los gobiernos nacionales.

En segundo lugar, de qué manera el concepto de transversalización de género en las instituciones públicas permite plasmar una herramienta útil que analiza y genera propuestas de políticas institucionales, con el objetivo de avanzar en la transformación de las estructuras políticas, sociales y económicas construidas con una sola mirada, la de los hombres. Otro de los aspectos relevantes a considerar será la reforma al sistema de educación chileno, que reproduce las desigualdades de género y de clase, a través de la precarización del empleo, la sobrecarga de trabajo que recae en el personal académico y administrativo de las universidades, así como también los altos costos que implica estudiar en la educación superior, tanto para los estudiantes como para sus familias.

En tercer lugar, se discutirá acerca de las instituciones universitarias, su cultura androcéntrica y cómo todos los elementos anteriores han logrado influir para que una serie de países hayan introducido modificaciones legales e impulsado la creación de oficinas de igualdad para hacer frente a la demanda de ciertos grupos sociales, en su gran mayoría mujeres, que reclamaron por un trato justo.

La cuarta parte del informe divide el diagnóstico en cuatro áreas relevantes. La primera dice relación con la mujer en el mundo del trabajo y sus consecuencias en la educación superior. Existen factores de contexto, como es el caso de la economía, que provoca una distribución desigual del trabajo productivo y reproductivo entre los sexos, sobrecargando a las mujeres en la esfera privada e impactando significativamente en su carga laboral académica/profesional, pues deben agregar a su jornada de trabajo remunerada, tareas no remuneradas que tienen implicancias fundamentales para el bienestar social, como es el cuidado y el trabajo doméstico.

Compatibilizar la vida familiar y laboral se vuelve un desafío para las mujeres en las universidades, pues trae importantes consecuencias en la capacidad de sobrevivencia de ellas, particularmente en el estamento académico, quienes además deben soslayar otras barreras como la baja capacidad de reclutamiento del personal académico, las desigualdades salariales y de trato, así como también las segregaciones verticales y horizontales propias de la carrera académica en las universidades.

Estas asimetrías en el mercado del trabajo traen consecuencias directas en la internacionalización de la carrera académica de las mujeres, teniendo menos oportunidades de desplazarse y bajas probabilidades de generar redes de investigaciones nacionales e internacionales, lo que impacta directamente en su productividad.

Sortear estos inconvenientes en la academia resulta difícil. La literatura internacional y nacional sostiene que la falta de compatibilidad entre las labores académicas, el cuidado y el trabajo doméstico, trae como consecuencia la escasa presencia de las mujeres en las más altas jerarquías, tanto académicas como políticas de las universidades. Para alcanzar una plaza de titularidad académica, ellas requieren ser altamente competitivas en su investigación, dedicar tiempo a las otras labores que exige la universidad —como lo son las actividades administrativas, la extensión, la investigación y la docencia— que, sumado al trabajo no remunerado, provocan un retraso sustantivo en sus ascensos o, en su defecto, son expulsadas naturalmente de la carrera académica.

Si bien es posible observar que las mujeres han acrecentado su presencia como estudiantes en la educación superior en nuestros días, persiste la segregación horizontal disciplinaria. Al parecer los estereotipos de género sobreviven al momento de escoger una determinada carrera universitaria. Las mujeres poseen una mayor presencia en las carreras relacionadas con las ciencias sociales, la administración, la pedagogía y las ciencias de la vida, mientras que los hombres se encuentran en un mayor número en las carreras científicas, las matemáticas y las ingenierías.

En el capítulo siguiente del informe, será posible encontrar un apartado referido al acoso y asalto sexual. Hace pocos años, las mujeres comenzaron a denunciar prácticas y comportamientos impropios por parte de sus profesores o sus pares. Hoy en día, no solo las mujeres denuncian, también lo hacen las minorías sexuales y raciales.

Los países desarrollados han sabido resolver estos problemas, legislando y creando sanciones a quienes se sobrepasen en sus relaciones sociales. Esta legislación trajo, como consecuencia, la creación de una institucionalidad de género, cristalizada en el establecimiento de una serie de oficinas de igualdad de género y racial en las universidades. El Reino Unido, Estados Unidos, Canadá y España, son los países que llevan la delantera en este asunto, mientras que de forma incremental América Latina ha incorporado algunas medidas.

El informe además expondrá una serie de datos secundarios que demostrarán la realidad de la Universidad. En ellos se podrá encontrar la desigual relación entre hombres y mujeres para los tres estamentos: académicos, estudiantes y funcionarios.

Se exhibirán, además, los resultados de la Primera encuesta “sobre la situación de hombres y mujeres en la Universidad de Valparaíso” —en adelante la Encuesta—, aplicada a la totalidad de la comunidad universitaria. La Encuesta incorporó preguntas relativas a las dificultades que enfrentan mujeres y hombres para avanzar en su carrera, así como aspectos sobre el uso del tiempo y percepciones acerca de posibles soluciones para promover un avance más expedito en la representación descriptiva de las mujeres en la academia. Otro aspecto consultado en dicho estudio de opinión se relaciona con el acoso sexual y su intensidad en la Universidad.

²En el presente Informe siempre que es posible se intenta usar un lenguaje no discriminador ni sexista. Conscientes de que existe debate al respecto, consideramos sin embargo que las soluciones que hasta ahora se han intentado en nuestro idioma no son sistemáticas y obstaculizan la lectura. Por lo tanto, en los casos en que sea pertinente se usará el masculino genérico, que la gramática española entiende que representa a hombres y mujeres en igual medida (PNUD, 2014, p. 4).

La construcción de la información contenida en este informe se nutrió del trabajo de una serie de unidades, funcionarios y académicos² que entregaron tiempo y trabajo en la recolección de los datos.

En primer lugar, agradecer el compromiso y trabajo constante del Consejo Experto en Igualdad y Diversidad de la Universidad de Valparaíso, compuesto por las profesoras Marcela Aedo, Daniela Marzi, Alejandra Zúñiga, Claudia Montero, Elisabeth Simbürger, Leslie Bridshaw, Karin Berlien, María Angélica Cruz y al profesor Luis Villavicencio, y a Noemí López, profesora- investigadora de la Universidad del Mar, Campus Huatulco, quien nos ayudó en el procesamiento de datos, y la secretaria ejecutiva de la Unidad de Igualdad y Diversidad, la profesora Javiera Arce, quien coordinó el estudio.

Al equipo de la Unidad de Análisis Institucional integrado por Job Rivas, Pamela Silva, Elizabeth Jorquera, Gastón Quintela, Juan Vera, Paula Quintana y Javier Álvarez.

Al rector Aldo Valle Acevedo y al secretario general Osvaldo Corrales Jorquera, quienes apoyaron con fuerza esta iniciativa, entregando el sustento político para este trabajo. Y a todos y cada uno de los integrantes del personal administrativo de la rectoría, en particular del gabinete del rector y del secretario general, por su apoyo en aspectos logísticos y contención personal durante el período. Reconocemos además a nuestro cuerpo estudiantil, quienes incansablemente, por medio de la Vocalía de Género de su Federación, las distintas vocalías de género de las unidades académicas y la acción autónoma de sus diversos colectivos y vocalías de género, que ayudaron a poner en la agenda de las autoridades esta importante problemática.

ANTECEDENTES

SISTEMA DE GÉNERO A NIVEL INTERNACIONAL Y SUS RECOMENDACIONES

Las desigualdades de género se han transformado en un problema de carácter mundial. Estas se plasman en diversas áreas de la sociedad, tales como la economía, la política, la educación, entre otras.

El hacer visible esta problemática se produjo gracias a la acción colectiva de una serie de mujeres quienes, agrupadas en distintos países y zonas geográficas, lograron construir un conjunto de demandas, consiguiendo presionar por reformas sustantivas al sistema internacional y a los gobiernos nacionales.

Gracias a la acción colectiva, el movimiento feminista internacional -el cual forzó al sistema de Naciones Unidas-, se lograron evidenciar las deficiencias estructurales y generar acciones concretas orientadas a resolver el problema de la desigualdad de género. Debido a esta movilización de actores y recursos, se acordaron un conjunto de convenciones y declaraciones internacionales que promovieron el combate de las desigualdades de género, raza y clase, así como también la creación de una institucionalidad específica para plasmar -en acciones gubernamentales efectivas- la lucha por una sociedad libre de discriminación

(Rigat-Pflaum, 2008; Guzmán, 2003; Guzmán y Montaña, 2012; Pautassi, 2008; von Berries, 2012; Arce, 2016 y 2014; Daly, 2005).

El acuerdo más importante a nivel mundial fue la “Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer” (CEDAW por su sigla en inglés de *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Woman*) suscrita en 1979 -en adelante la Convención-. Esta entregó el soporte internacional para la promoción de los derechos de las mujeres.

La Convención fue propuesta a la comunidad internacional asumiendo que “las mujeres siguen siendo objeto de importantes discriminaciones, las cuales violan los principios de la igualdad de derechos y el respeto a la dignidad humana” (CEDAW citado en Valdés, 2013, p. 172).

Para concretar las medidas propuestas, la Convención impulsa a sus Estados suscritos a incorporar e implementar todas las medidas apropiadas, incluso de carácter legislativo para asegurar el pleno desarrollo y adelanto de la mujer, con el objetivo de garantizar el goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones con el hombre (CEDAW citado en Valdés, 2013, p. 172).

También establece, en su tercera parte, la necesidad de asegurar la igualdad de derechos de las mujeres con respecto a los hombres en la esfera de la educación, particularmente en las condiciones de acceso, orientación y capacitación profesional. Ese mismo punto plantea la erradicación de los estereotipos por sexo en todo nivel y formas de enseñanza, oportunidades de becas para cursar estudios, acceso universal a programas de educación complementaria para reducir la brecha de conocimiento entre mujeres y hombres e iguales oportunidades para participar en el deporte y la actividad física (Naciones Unidas, 1979).

En 1995, nuevamente gracias a la presión y acción del movimiento feminista internacional, se realizó la “IV Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing”, cuyo objetivo principal fue garantizar el perfeccionamiento de la mujer por medio de la reivindicación de sus derechos legítimos.

La declaración, a modo de diagnóstico, describe doce nudos críticos que imposibilitan dicho avance y propone, a través de la Plataforma de Acción, tareas específicas para ser introducidas en el quehacer de los Estados nacionales y así superar la desigualdad de género.

Destacan los puntos 30, 48 y 51 de la Convención, que se relacionan con las barreras de acceso de las mujeres a la educación y la formación profesional, al poder político, la educación y la capacitación, situación que contribuye a la feminización de la pobreza. Por otro lado, se introduce el problema de la falta de oportunidades, la escasa capacidad de las mujeres para alcanzar la autonomía económica y las brechas de acceso a la educación. Por estas razones, la Plataforma de Acción propone una serie de recomendaciones para trabajar en la superación de estos obstáculos, a través de los apartados B, F, G y H de la Convención.

El apartado B reconoce a las mujeres como agentes de cambio, por lo que los gobiernos deberán asegurar igualdad de acceso y oportunidades en materia educativa, así como combatir la segregación en las áreas del conocimiento. Además, deberán eliminar las disparidades por motivo de sexo al ingresar a la enseñanza terciaria y procurar la existencia de un sistema docente que promueva la igualdad de oportunidades en la educación (Naciones Unidas, 1995, p. 26-34).

En ese mismo apartado, se incluye la promoción de programas específicos para evitar que los docentes repliquen las prácticas sociales discriminatorias y hace hincapié en incentivar el acceso de las mujeres a la formación profesional, la ciencia, tecnología, la promoción en educación y la capacitación permanente, poniendo especial énfasis en las niñas y mujeres (Naciones Unidas, 1995, p. 70-84).

El apartado F se refiere a la mujer y la economía, en el cual la Declaración menciona que se busca eliminar la segregación en el trabajo y de todas las formas de discriminación en el empleo, comprometiéndose a avanzar en la igualdad salarial y la inclusión en la dirigencia sindical.

También propone fomentar la armonización de las responsabilidades de mujeres y hombres, compatibilizando la vida laboral y familiar, normas para evitar el acoso sexual y otras formas de hostigamiento en todos los lugares de trabajo (Naciones Unidas, 1995, p. 70-84).

En el apartado G se hace referencia a la mujer en el ejercicio del poder político y la adopción de decisiones públicas. En éste, la Declaración afirma que, para alcanzar el objetivo de la igualdad entre los sexos en cuanto a la adopción de las grandes directrices sociales, se debe proporcionar un equilibrio político entre los sexos, que refleje la composición de la diversidad social, lo que también redundará en reforzar la democracia y su funcionamiento pleno. En ese mismo sentido, se plantea la promoción de la participación equitativa de la mujer en la vida política, debido a que un incremento en el número de representantes impactará positivamente en la representación sustantiva de sus intereses.

La Declaración también da cuenta que las mujeres se encuentran subrepresentadas en todos los niveles del gobierno, particularmente en los ministerios, órganos ejecutivos, legislativos y judiciales, así como en el sistema internacional, aun cuando representan más de la mitad del electorado a nivel mundial (Naciones Unidas, 1995, p. 85-90).

Esta situación se repite en la organización sindical, en los partidos políticos, en la dirigencia social y el ámbito educativo, por lo que la Plataforma de Acción insta a adoptar medidas para garantizar la igualdad de acceso y la plena participación en las estructuras de poder a la mujer, así como en la toma de decisiones y en todos los ámbitos de la sociedad a nivel nacional e internacional.

Específicamente, la Declaración promueve la construcción de una arquitectura institucional que permita hacer funcionar todas las recomendaciones hechas a través de este instrumento. Para ello, insta a crear organismos de coordinación política sobre la perspectiva de género en las políticas públicas al interior de los gobiernos, a modo de introducirlos transversalmente y en todos los niveles de la administración del Estado, (Naciones Unidas, 1995, p. 91-96).

El apartado H de la Plataforma de Acción resulta clave, pues en sus recomendaciones insta a los gobiernos a avanzar hacia la transformación institucional y la incorporación de la perspectiva de género desde el nivel más alto del Gobierno y hacia los ámbitos subnacionales. La Plataforma acuña el concepto transversalización de género en el aparato público y/o en las políticas públicas -gender mainstreaming-, debido a su impacto en las transformaciones institucionales y acciones gubernamentales que se requieren para incorporar la diferencia en el funcionamiento de todos los cuerpos jurídicos y políticos.

TRANSVERSALIZACIÓN DE GÉNERO EN EL APARATO PÚBLICO

La innovación en las formas de gobierno es el principal desafío de las democracias contemporáneas para abordar la incorporación de la perspectiva de género en el diseño y la gestión de las políticas públicas.

Es por ello que el apartado H de la Plataforma de Acción, se refiere a la transversalización de género como estrategia clave para el gobierno (PNUD, 2010), cuyo objetivo consiste en la transformación institucional del Estado con el fin de alcanzar la igualdad de género (Arce, 2016).

La transversalización de género en el Estado implica avanzar hacia la detección diferenciada de los efectos del sistema para hombres y mujeres (Rigat-Pflaum, 2008). Una vez realizada una radiografía (diagnóstico) de las desigualdades sexuales, será posible diseñar medidas para dar solución a esta problemática, por lo que incorporar la perspectiva de género se vuelve necesario para transitar hacia la transformación de las relaciones sociales y políticas, cuyo objetivo final consiste en alcanzar la igualdad de género (Daly, 2005).

El contexto político-económico en que se aplica la transversalización de género -particularmente para los países de América Latina-, está determinado por el proceso de reforma del Estado. Éste puso en marcha las recomendaciones del Consenso de Washington³ que, a grandes rasgos, apuntó a implementar políticas de ajuste fiscal, así como de reducción del gasto social y del presupuesto público, privatizaciones, descentralización, reducciones sucesivas de impuestos, desregulaciones y reducción de las capacidades técnico-administrativas, generando sustantivas transformaciones de los Estados (Sojo citado en Guzmán, 2003).

Las estrategias ocupadas para la administración pública en este nuevo escenario de reforma, consistieron en la focalización de las políticas públicas sustentadas en la segmentación social en desmedro de soluciones universales, que obligaron a los pobres a competir por ayuda social, vale decir, aplicar las lógicas del mercado en la asignación de recursos (Raczynski, 1995). Estas estrategias, en un contexto de globalización, dejaron como consecuencia una fragmentación en el tejido social, precarizando incluso las condiciones de la ciudadanía (Arce, 2016, p. 167).

³Programa de ajuste estructural que promueve reformas de política económica para hacer frente a la gran crisis financiera de la década de 1980. Su base ideológica se desprende de la economía de mercado, específicamente la teoría económica neoclásica y el modelo ideológico y económico neoliberal. Sus recomendaciones se caracterizan por impulsar “la apertura y la disciplina macroeconómica” (Martínez y Soto, 2012: 44).

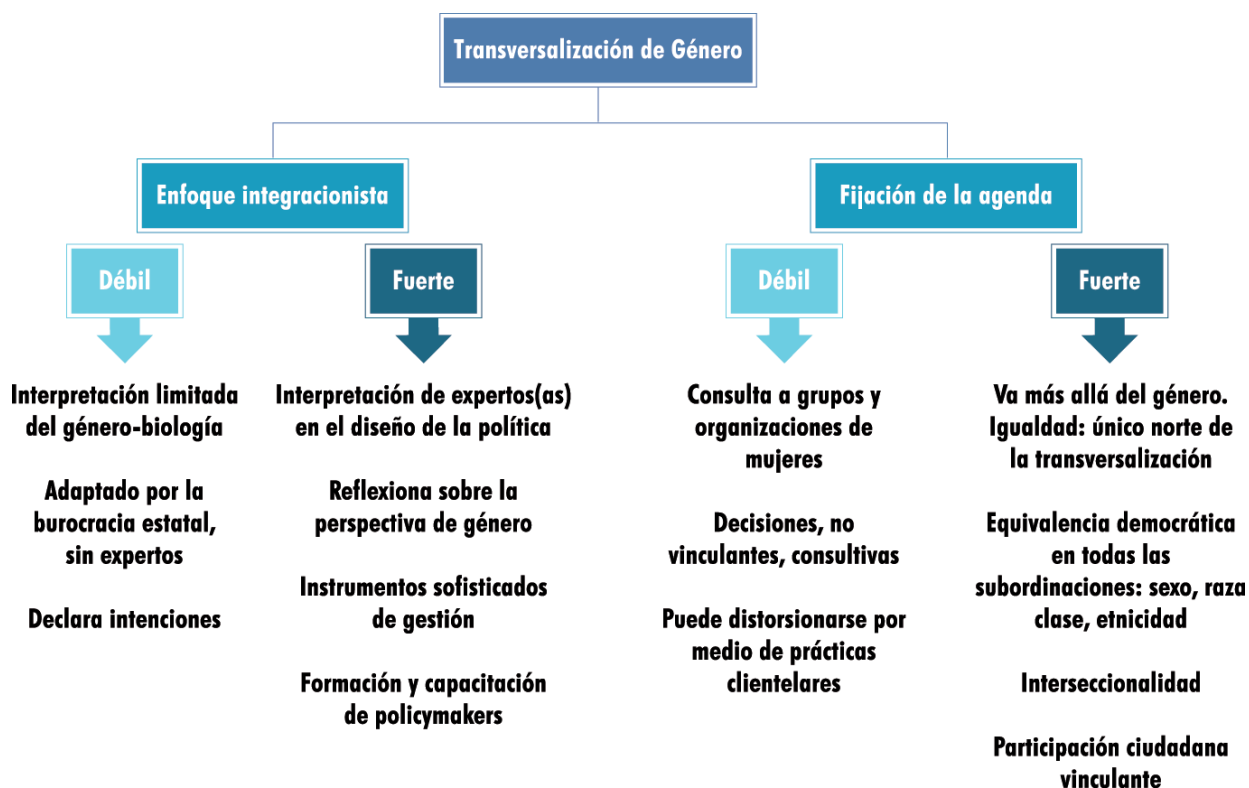
El consenso propuso un catálogo de diez medidas necesarias para “reestablecer el crecimiento económico en América Latina”. El catálogo propuso lo siguiente: disciplina fiscal, reordenación de las prioridades del gasto público (reducir déficit presupuestario, sin incremento de impuestos), reforma fiscal (disminuir el gasto público), liberalización financiera, tipo de cambio competitivo, liberalización del comercio, liberalización de la inversión extranjera directa, privatizaciones, desregulación, derechos de propiedad (Martínez y Soto, 2012).

A pesar de ello, el escenario de la reforma del Estado implicó una ventana de oportunidades para que las feministas “políticas” instalaran la transversalización de género en la gestión del Estado, con el objetivo de superar “la focalización y excesiva sectorización, penetrando transversalmente en los procesos, normas, espacios de diseño y decisión de políticas públicas” (Rigat-Pflaum citada en Arce, 2016, p. 166).

La transversalización de género puede aplicarse a través de dos enfoques: el integracionista y aquel que busca la fijación de la agenda (Johan citado en von Berries, 2012). Ambos modelos poseen diferentes intensidades: una débil y otra fuerte. Mientras el enfoque integracionista procura incorporar la estrategia de transversalización en las operaciones del gobierno y sus procesos, la fijación de la agenda tiene como objetivo transformar “la estructura y el proceso de toma de decisiones, la inclusión de la igualdad entre los sexos como un objetivo de la agenda política” (von Berries citado en Arce, 2016, p. 169). La fijación de la agenda plantea una gestión de carácter participativa (profundiza y activa la democracia), en la que las receptoras de la política pública deben ser consideradas en el diseño y en la toma de decisiones de la misma, tomando en cuenta la heterogeneidad de las mujeres como categoría social. El desafío principal es encontrar mecanismos efectivos de participación ciudadana (Jahan, 1996, p. 828).

Los enfoques y sus intensidades se explican a través del siguiente esquema:

Figura 1. Enfoques de aplicación de la transversalización de género en la gestión del Estado.



Fuente: elaboración propia basado en Arce (2016)

La transversalización de género permite avanzar hacia nuevos enfoques en materia de gestión institucional, con el fin de incorporar la diferencia y la diversidad de las comunidades no solo en los países e instituciones públicas, sino también en otras instancias como las universidades. Éstas han sufrido una serie de mutaciones, también en el marco de la reforma del Estado, avanzando hacia organizaciones aparentemente “sin ideología”, que sostienen sus actividades en la productividad de sus miembros y en las demandas por expandir la oferta, siendo esta última la clave que mueve el sistema.

La reforma a la educación superior afectó la forma de trabajo y la distribución de tareas al interior de estas instituciones, agregando a la labor de docencia, el trabajo de investigación (altamente exigente) y de gestión académica, lo que ha terminado por sobreexigir al personal académico, así como también ha contribuido a densificar la burocracia administrativa de las universidades. Se trata de un fenómeno global, cuyas consecuencias han sido determinantes para transformar el trabajo académico, el cual incrementa las desigualdades de género en dicho estamento.

REFORMAS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE: INNOVANDO LAS ESTRUCTURAS DEL TRABAJO ACADÉMICO

En 1980 se produjo una revolucionaria reforma al sistema universitario chileno en el contexto de la dictadura militar. Esta tuvo por objetivo, reestructurar las universidades públicas, ya que, a juicio de algunos, la reforma de 1967 había politizado excesivamente las instituciones de educación superior, mermado su calidad (Brunner, 2009).

La reforma buscó, además, sustituir un sistema universitario por uno de educación superior, mediante la creación de una oferta privada basada en nuevas universidades, centros de formación técnica e institutos profesionales (Salazar, 2013).

Esta política diversificó el sistema universitario y lo volvió competitivo, incorporando el pago de aranceles para los estudios de pregrado. Es así como durante el período 1970-2006, hubo un notorio incremento en la oferta de universidades privadas más que en cualquier otro país de Latinoamérica. De las actuales 60 universidades, 16 son públicas y 44 privadas. Si en 1970 un 34% de la matrícula pertenecía a los planteles privados, a 2006 esta representaba el 74% (CINDA 2007 citado en Simbürger y Neary, 2016).

De acuerdo a Garretón (1985), el objetivo de la reforma consistió en recrear la idea de universidad en función de las nuevas demandas por expandir la educación superior, introduciendo criterios de mercado a la producción del conocimiento y su obligación de alcanzar la máxima rentabilidad. La incorporación de los criterios de mercado busca alcanzar la eficiencia en la utilización de los recursos que entrega el Estado a través de los subsidios (Salazar, 2013). Sumado a lo anterior, la incorporación de un fuerte sistema de gestión universitaria, acentuó las labores administrativas, otorgando escaso tiempo para la investigación. Esto, sumado a las presiones por publicar en revistas académicas de alto impacto, produjo una reestructuración completa del sistema y sus prioridades, generando un desequilibrio entre los intereses de los investigadores y las prioridades de la gestión administrativa (Sparkes, 2007; Willmontt 2003 citado en Simbürger y Neary, 2016).

La nueva forma de gestión de las instituciones de educación superior se basó en la autonomía de las facultades respecto de la administración central. Esta innovación buscó asegurar independencia económica y administrativa de cada una de las unidades académicas.

La “descentralización” administrativa y económica tuvo por finalidad quitar poder a la administración central de las universidades y depositar en las autoridades “locales”, funciones de carácter administrativo y de control presupuestario (Salazar, 2013). Una vez implementada la política, comenzaron a presentarse desigualdades económicas al interior de las universidades,

en las que facultades con mayores recursos avanzaron de manera sostenida por medio de carreras rentables, en desmedro de otras menos lucrativas, generando desigualdades al interior de las propias universidades, particularmente las públicas (Universidad de Chile, 2014). Estos desequilibrios económicos impactaron en la renta del personal académico y administrativo, así como también en la falta de infraestructura de las carreras con menores recursos, perjudicando la entrega de una educación de calidad a sus estudiantes.

La competencia se volvió el eje central del sistema, en la que se buscó -durante el proceso de transición a la democracia de los años noventa-, incrementar los niveles de calidad a través del esquema neoliberal impuesto por la dictadura (Salazar, 2013; Simbürger y Neary, 2016). Dicha competencia también se instala en el desarrollo científico, en la oferta de instituciones de educación superior y al interior de las universidades (similar escenario al de la política social).

La política pública de educación superior se movió en un contexto de una reducción sostenida de los recursos fiscales y del tamaño del sector público (Consenso de Washington). Sustentó su actuar en nuevas formas de competencia por estos recursos, manifestados en el “aporte fiscal indirecto”, que hasta nuestros días genera una importante competencia de los planteles por la obtención de los mejores puntajes en la prueba de selección universitaria (PSU). Incluso con las reformas del segundo gobierno de Michelle Bachelet, cuya promesa principal consistió en garantizar gratuidad para la educación superior, la institucionalidad y las decisiones de su gobierno insistieron en subsidiar la demanda a través de vouchers, en vez de contribuir al fortalecimiento institucional de las universidades públicas.

Otorgar soluciones de características neoliberales a problemas sociales, como es el caso del sector educación (Maillet, 2015), introdujo -durante los años noventa- ciertas modificaciones basadas en la regulación de la calidad del sistema. No obstante, la base de la reforma de 1980 permanece intacta hasta nuestros días (Salazar, 2013).

Aun cuando la denominada Comisión Brunner, creada en 1990, planteó un decálogo de recomendaciones para articular una política pública en materia de educación superior durante los gobiernos de la Concertación, no se ha tocado la reforma de 1980 (Salazar, 2013). Sus propuestas para incrementar los niveles de calidad, equidad y eficiencia del sistema se fundamentan en consolidar la base institucional, impulsar el desarrollo cualitativo de la matrícula y mejorar la eficiencia y relevancia de las actividades universitarias. Sin embargo, la competencia académica continúa siendo el eje central de la política de educación superior chilena (Comisión de Estudio de la Educación, citado en Salazar, 2013, p. 18).

Durante la década de 1990 hubo un crecimiento y consolidación de la oferta educativa privada, pero fue necesario instalar capacidades regulatorias para este sistema. Por esta razón fue creado Consejo Superior de Educación, para luego avanzar hacia un sistema de acreditación de la calidad de la oferta educativa.

Como ya fue mencionado, durante la década de 1990 se reforzaron los criterios de competencia para la obtención de recursos públicos a cambio de una satisfactoria acreditación de la calidad de las universidades. En ese escenario, las universidades estatales “debieron sumarse desplegando capacidades... redefiniendo la jerarquía de sus prioridades en pos de competir para mantener sus niveles históricos de matrícula” (Salazar, 2013, p. 20).

La gestión universitaria se volvió fundamental, encontrándose completamente subordinada a las metas de calidad de los planteles, particularmente por la relevancia que le otorga el sistema de acreditación institucional. Esta situación provoca importantes segregaciones ocupacionales al interior de la gestión las universidades. La Universidad de Chile, en su informe *Del biombo a la cátedra. Igualdad de oportunidades de género en la Universidad de Chile* (2014), afirma que las labores al interior de las facultades se dividen en dos clases sociales, los que piensan y las que gestionan. Las que gestionan resultan ser las más débiles al interior de la estructura, provocando un fenómeno de “generización” de la división de roles al interior de las instituciones de educación superior, en la que los hombres piensan, diseñan y dirigen y las mujeres resuelven los quehaceres cotidianos. Por lo tanto, los primeros se convierten en rectores, decanos y directores y las segundas realizan tareas subordinadas como las secretarías, asistentes y ayudantes (Universidad de Chile, 2014).

La evidencia internacional demuestra que estas nuevas formas de hacer academia no son monopolio solo de Chile, sino que ocurren en prácticamente todo el sistema universitario mundial. La base sobre lo que se inspiró la reforma a la educación superior chilena se sustentó, en parte, fue el modelo estadounidense, que presenta rasgos altamente competitivos.

Una serie de estudios realizados no solo en Estados Unidos, sino también en otras partes del mundo, evidencian importantes brechas de género en las universidades (Monroe, Ozyurt, Wrigley y Alexander, 2008; Jacobs, 2004; Rahm y Charbonneau, 1997; Ward, 2008; Berthelemy, McCormick y Henderson, 2016; Misra, Hickes y Templer, 2012; Massachusetts Institute of Technology-MIT, 2002; Clegg, 2008; Ross y Gatta, 2007; David, 2015).

Las labores académicas se circunscriben a cuatro actividades fundamentales: investigación, docencia, mentoría/consejero y responsabilidades administrativas. Es así como los cambios estructurales y las formas de mercado afectan directamente al cuerpo académico joven en su esfuerzo por construir su identidad (Archer, 2008). En años anteriores, los profesores universitarios no necesitaban grados de doctor o publicaciones académicas de alta calidad. Hoy en día, estas nuevas exigencias han transformado la carrera académica de los jóvenes en algo nunca antes visto, orientado a cumplir las exigencias del nuevo marco internacional, sobreexigiéndolos en su trabajo (Simbürger y Neary, 2016).

En este escenario de reforma, la labor académica fue precarizada. La expansión de la matrícula y el aumento de la demanda de docentes trajeron como resultado un incremento en los profesores por hora (también llamados profesores ‘taxi’), con el fin de hacerse cargo de este aumento exponencial de estudiantes. Berríos (2015) sostiene que el porcentaje de profesores por hora en 2005 llegaba al 67%, mientras que en 2011 este se incrementó a un 75% (Berríos, 2015: 359). Los profesores por hora se encuentran aún más precarizados: les pagan menos, por lo general no tienen contrato y las instituciones universitarias no tienen el deber de pagar por sus derechos de previsión.

En la actualidad, alcanzar una plaza estable en alguna institución de educación superior es un proceso dificultoso. Los jóvenes que terminan sus estudios superiores, ya sea en Chile o en el extranjero, se encuentran con un sistema de precarización, insuficientes recursos económicos de las instituciones y una gran cantidad de competencia.

Las segregaciones ocupacionales y la competencia por los recursos económicos marcan la lógica del intenso trabajo académico. Las universidades, con el objetivo de mantener los indicadores exigidos por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), sobreexigen a su personal académico y de colaboración.

La división de las tareas administrativas, además las de investigación y docencia, permiten visibilizar las desigualdades en las carreras académicas del personal que compone las universidades. Los niveles de competitividad se vuelven excluyentes para las mujeres, ya que muchas de ellas presentan problemas para compatibilizar la vida académica-profesional y familiar.

(Universidad de Chile, 2014)

INSTITUCIONES FORMADAS BAJO LA CULTURA ANDROCÉNTRICA

La construcción histórica de la sociedad, así como también las instituciones, han incorporado tardíamente a las mujeres.

Por una parte, recién en el siglo XX, las mujeres adquirieron derechos ciudadanos, gestándose un proyecto democrático-liberal incompleto, que construyó normas y cuerpos institucionales desde la perspectiva masculina (Zúñiga, 2010; Villavicencio, 2012).

Como planteara Simone de Beauvoir, “la historia la han hecho los varones. En el momento en que las mujeres empiezan a participar en la elaboración del mundo, ese mundo es todavía un mundo que pertenece a los hombres” (2013, p. 23). Otras autoras como Julieta Kirkwood, afirmaron que los problemas de las mujeres han sido relegados a lo largo de la historia al ámbito privado e individual, los cuales deben solucionarse por medio de la interacción entre las personas. No existía, por tanto, la costumbre de teorizar y categorizar estos asuntos como temas sociales (2010, p. 21-38).

Esta construcción androcéntrica de las instituciones incluye el sistema educativo, al que las mujeres ingresaron tardíamente y, en particular, a la educación superior.

La historia plantea que las universidades fueron concebidas como instituciones estrictamente masculinas y así permanecieron por más de siete siglos. Por esta razón, la relación entre los sexos se ha vuelto difícil, pues su naturaleza institucional no es precisamente mixta.

(Buquet, Cooper, Mingo y Moreno, 2013)

Debido a la concepción medieval de la “impureza” femenina, los sitios educativos excluyeron a las mujeres para encerrar el conocimiento alejado de las tentaciones. Estas no pudieron ingresar a las universidades sino adentrado el siglo XIX (Buquet *et al.*, 2013).

Recién en 1861, en Francia, por primera vez una mujer pudo obtener su licenciatura: Julie Daubié, gracias a la acción de la emperatriz Eugenia. Incluso avanzado el siglo XX, las escuelas no ofrecían acceso universal a las mujeres para obtener su educación secundaria (Anderson y Zinsser, 1991 citado en Buquet *et al.*, 2013).

Eloísa Díaz fue la primera mujer chilena y latinoamericana en graduarse de la carrera de Medicina en la Universidad de Chile, el 3 de enero de 1887, luego de que en 1877 se dictara el

“Decreto Amunategui” que autorizó la incorporación de las mujeres a la enseñanza superior. Las mujeres “deben ser admitidas a rendir exámenes para obtener títulos profesionales, con tal que se sometan para ello, a las mismas disposiciones a que están sujetos los hombres” (Siebert, 2016).

Sin embargo, su paso por la universidad se caracterizó por una serie de humillaciones realizadas por sus pares varones y debió ir a clases acompañada por su madre. Asimismo, para asistir a clases de anatomía, Eloísa Díaz fue obligada a permanecer detrás de un biombo (García y García, 2009).

Pese a que los datos mundiales afirman que ha existido un sostenido incremento en el acceso de las mujeres a la educación superior, las instituciones universitarias continúan reflejando comportamientos hostiles contra las mujeres. “Los patrones de discriminación resultan similares a la sociedad en general” (*The Guardian*, 2013).

En los últimos cuarenta años, las mujeres han experimentado un incremento exponencial en el acceso a la educación terciaria. Si se observa el índice de paridad para esta matrícula creado por la UNESCO, es posible observar que, en 2012, el éxito de las políticas públicas y los llamados de los organismos internacionales para promover el acceso a la formación universitaria por parte de las mujeres en todas las regiones del mundo resultó efectivo, observándose esta alza en la matrícula femenina. También se aprecia que las mujeres poseen mejores resultados que los hombres en cuanto al rendimiento académico, incluyendo el doctorado. Sin embargo, en las regiones como Europa occidental y Norteamérica, las mujeres se encuentran subrepresentadas en las áreas científicas y sobrerrepresentadas en las humanidades (UNESCO, 2012).

LLAMADO LEGISLATIVO A LA ACCIÓN: ACUERDOS INTERNACIONALES Y LEYES QUE SUSTENTAN UNA INSTITUCIONALIDAD UNIVERSITARIA PARA LA IGUALDAD Y DIVERSIDAD

En el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior realizada por la UNESCO el 9 de octubre de 1998, se redactó la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción”. En su artículo cuarto, plantea el fortalecimiento de la participación y promoción de las mujeres, constatando que las brechas de género en el acceso a la educación superior persisten, por lo que la declaración promueve la eliminación de prejuicios en el ámbito de la educación superior, incorporar la perspectiva de género en todas las disciplinas, incentivar la presencia de las mujeres en todos los niveles y disciplinas y su participación activa en los procesos de toma de decisiones (UNESCO, 1998).

En ese mismo punto, la declaración busca promover los estudios sobre la mujer en el ámbito educativo y su papel en la sociedad, así como también la eliminación de los obstáculos políticos y sociales que hacen que la mujer se encuentre insuficientemente representada, por lo que los gobiernos deberán favorecer su incorporación en la elaboración de políticas y la adopción de decisiones, tanto en la educación superior como en la sociedad.

(UNESCO, 1998)

La discusión sobre brechas de género en las universidades comienza tempranamente en Estados Unidos y Reino Unido. Es así como los primeros estudios pusieron énfasis en aspectos relativos a las diferencias salariales entre el personal académico de las instituciones de educación superior (Ross y Gatta, 2007), encontrando evidencia acerca de la brecha en los ingresos relativos a rangos académicos, institucionales y disciplinarios.

Otro de los aspectos detectados ha sido la segregación académica en el lugar de trabajo. Los hombres dominan las áreas mejor pagadas, como el derecho, las ingenierías, la física y las

ciencias computacionales. Las mujeres, por su parte, abundan en las áreas académicas menos rentables, como la educación y las artes (Ross y Gatta, 2007; David, 2015; Clegg, 2008; MIT, 2002; Monroe *et al.*, 2008; Ward, 2008; Buquet *et al.*, 2013).

A lo anterior se han sumado una serie de episodios que ayudaron a posicionar las desigualdades de género como un problema de carácter público.

De un tiempo a esta parte, la desigualdad de género, gracias a la acción política de grupos de mujeres activistas, ha sido instalada en la esfera pública como un problema, por lo que ciertas autoridades políticas y académicas se han visto en la necesidad de introducir respuestas a dicha demanda en sus discursos públicos. Sin embargo, la falta de conocimiento y la superficialidad de su tratamiento han terminado por develar que esta “buena voluntad” carece de profundidad, mientras se vuelve un fetiche discursivo que termina por replicar los estereotipos de género sobre los cuales se sustenta la “posición de inferioridad de las mujeres en la academia” (Buquet *et al.*, 2013).

Conocida es la anécdota del expresidente de la Universidad de Harvard, Lawrence Summers, quien en 2005, al ser consultado por las causas de la subrepresentación femenina en las áreas científicas, elaboró una respuesta “políticamente correcta”, dividiendo su explicación en tres partes: 1) que las mujeres estarían menos dispuestas que los hombres a permanecer en sus oficinas trabajando, pues le otorgarían una mayor relevancia a las tareas del cuidado; 2) diferencias biológicas, que demostrarían las aptitudes de las mujeres por las disciplinas denominadas “blandas”, en desmedro de la ciencia y la tecnología, y 3) se refirió a la discriminación contra las mujeres como incidentes “menores” (Buquet *et al.*, 2013; Ross y Gatta, 2007; Monroe *et al.*, 2008). Un año más tarde, Summers debió renunciar a su puesto en dicha universidad.

El interés por elaborar información, datos y análisis acerca de la situación de las mujeres en la academia, así como también desprivatizar las desigualdades de género en la educación superior, se enmarca en la acción colectiva del movimiento de mujeres, resultando pioneras las académicas inglesas y estadounidenses.

El punto de partida de la investigación acerca de las brechas de género en la educación superior responde a la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito de las ciencias sociales, particularmente la sociología de la educación que puso énfasis en la enseñanza terciaria.

Los problemas iniciales detectados en las carreras de las mujeres impulsaron las grandes transformaciones en su condición de vida, a través del activo feminismo en el ‘norte del mundo’ -*the global north*-. Esta acción colectiva, sumada a la reflexión política y epistemológica, dio paso a intercambios y conversaciones con académicas feministas en las áreas de educación y ciencias sociales, las cuales cruzaron generaciones y desarrollaron una narrativa feminista en la academia, construyendo el campo académico de los denominados estudios de género -*gender studies*-. Este desarrollo académico puso en tela de juicio el concepto de “igualdad de género”, llegando a la conclusión que esta idea reproducía la misoginia, especialmente cuando actúa solo en el ámbito de los “números” y no alcanza a la academia en su conjunto (David, 2015).

Es así como en el Reino Unido, entre los años 1961-1963, se instruyó al Comité de Educación Superior, presidido por Lionel Robbins, su primera misión. Esta fue la preparación de un informe que diagnosticara la situación de la educación universitaria en dicho país, incluyendo la generación de propuestas de política pública. La redacción de este documento es considerada como el punto de partida de la incorporación de la perspectiva de género en este espacio educativo, ya que sugiere una expansión y democratización del acceso a la educación en Reino Unido, puesto que el sistema, además de ser elitista, era profundamente desigual y afectaba directamente a las mujeres, por lo que las políticas públicas y acciones del gobierno debían apuntar a la construcción de un espacio universitario inclusivo (David, 2015).

Por su parte, en los Estados Unidos, Betty Friedan, a través de su famoso libro *The Feminine Mystique* (1963), afirmó que, pese a lo difícil que era conceptualizar el problema de las desigualdades que padecían las mujeres, existe una dicotomía entre los valores sociales impuestos a las mujeres estadounidenses, que exaltaban su condición de dueñas de casa/madres y la nueva situación de mujeres educadas, quienes poseían una participación activa en la vida social y en la comunidad. El reconocimiento social y la participación en la esfera pública se volvió para ellas una necesidad imprescindible (Friedan, 1963).

Es así como esta reflexión dio paso a la *Womens's Education Act* de 2001, que se basó en el título IX del *Education Amendment* de 1972, que suscribe la promoción de la igualdad de oportunidades en educación, aspectos relativos al currículo, prácticas universitarias y otras materias relativas a la equidad de género al interior de los Estados Unidos.

Las propuestas redactadas en la *Womens's Education Act* de 2001 fueron las siguientes:

- Acoso sexual: habilitar a las escuelas para que entreguen seguridad en el ambiente de estudio y en los lugares de clases.
- Clases, textos y otros materiales de estudio que reflejen experiencias de mujeres y personas de otras razas, como afroamericanos, latinos, etcétera, para traspasar y analizar dicha experiencia en el espacio académico.
- Promover la participación y enseñanza activa de niñas y niños en matemáticas y ciencias, para evitar su desplazamiento a áreas de la disciplina humanista/social.
- Políticas de prevención del embarazo y adicción a drogas en los sectores con menos recursos.
- Mejorar la calidad de la educación pública para promover el acceso a la educación para niñas y mujeres.
- Investigación para modernizar los currículos educativos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, promoviendo enfoques de género, así como la implementación de prácticas de equidad en los espacios locales.
- Esfuerzos colaborativos para implementar prácticas de género efectivas a nivel local, en estricta relación con el poder federal, incorporando la activa participación de los padres.
- Metas educativas de excelencia, que permitan la completa participación de las mujeres y niñas en la sociedad estadounidense.

Para llevar a cabo estas propuestas, el gobierno de los Estados Unidos introdujo la promoción de la igualdad en la educación como principio rector, asistencia financiera a las agencias educativas para aplicar la *IX Educational Amendments* de 1972, a fin de evitar las discriminaciones por raza, sexo, origen étnico, bajo manejo del idioma inglés, por discapacidad o por edad (Gobierno de los Estados Unidos de América, 2001).

En Reino Unido, fue publicada en 2010 la *Equality Act 2010 Public Sector Equality Duties*, que protege a las personas de la discriminación en todo el espacio social y laboral. Esta norma promueve alcanzar la paridad en diferentes espacios, y proteger las características de las personas como la edad, el sexo, la orientación sexual, embarazo y maternidad/ paternidad, religión o creencias, raza, discapacidad, matrimonio/sociedades civiles y reasignación de género. Las universidades tienen responsabilidades específicas bajo los deberes de igualdad del sector público para: prestar la debida atención a la necesidad de eliminar la discriminación ilegal, el acoso y la victimización, avanzar la igualdad de oportunidades, fomentar buenas relaciones entre personas de diferentes grupos protegidos (Cambridge University, 2016).

La *Equality Act 2010* exige que se encausen los requerimientos y consultas, se establezcan compromisos, evaluaciones y monitoreo, se identifiquen y revisen objetivos y actividades orientadas a implementar las medidas de igualdad de género. Además, incorpora el desafío de desarrollar buenas prácticas en todas las áreas que protege la legislación (Cambridge University, 2010).

En tanto en España, en 2007 fue modificada la legislación a través de la Disposición Adicional Duodécima de la Ley Orgánica 4/2007, que transformó la Ley Orgánica 6/2001 de universidades para permitir la creación de Unidades de Igualdad en las instituciones de educación superior, las cuales poseen un rango obligatorio y su misión consiste en: a) generar un diagnóstico sobre las condiciones en que participan las mujeres en las universidades y en todos los estamentos; b) diseñar planes de igualdad de oportunidades a largo plazo, cinco a diez años, y c) campañas de sensibilización a la comunidad universitaria para situar el problema de la desigualdad de género e incorporarla en los procesos de las universidades (Universidad de Chile, 2014, p. 31).

Debido a la acción de las académicas, quienes ingresaron en la década de 1970 y se volvieron profesoras, así como también la acción de las mujeres como *policymakers* en el Estado, los organismos internacionales y los equipos universitarios, se dio paso a la creación de una serie de oficinas cuyo objetivo consistió en garantizar la equidad de género en las instituciones de educación superior.

EXPERIENCIA COMPARADA: OFICINAS DE GÉNERO INTERNACIONAL Y NACIONAL

ESTADOS UNIDOS

Las oficinas de igualdad de oportunidades y no discriminación tienen su origen en los impactos de la ampliación y mejora de las leyes que protegen los derechos civiles de la ciudadanía, las cuales fueron elaboradas por el Congreso de los Estados Unidos durante los últimos treinta años. Ellas prohíben la discriminación en los programas y actividades educativas que reciben asistencia financiera federal (Gobierno de EE. UU., 1999).

Las normas aprobadas son las siguientes:

- Título VI de la Ley de Derechos Civiles de 1964 (prohibición de discriminación por raza, color y origen);
- Título IX de las Enmiendas a la Educación de 1972 (prohíbe la discriminación por razón de sexo);
- Sección 504 de la Ley de Rehabilitación de 1973 (prohíbe de discriminación por discapacidad);
- Título II de la Ley de Estadounidenses con Discapacidades de 1990 (prohíbe la discriminación por discapacidad por parte de entidades públicas);
- Ley de Discriminación por Edad de 1975 (prohíbe la discriminación por edad).

Estas leyes se transformaron en un mandato nacional que se orienta a terminar con la discriminación en materias educativas, al tiempo que permitieron que cualquier persona pudiera desarrollar sus talentos sin importar su condición de sexo, raza, origen social, económico o étnico, etcétera (Gobierno de EE. UU., 1999).

La incorporación de estas normas ha permitido mejorar las oportunidades educativas de millones de estudiantes, eliminando las barreras que enfrentan ciertos grupos sociales desaventajados para incorporarse y acceder a una educación de calidad en los Estados Unidos.

Las barreras de ingreso a la educación superior fueron categorizadas en cuatro grupos principales: raciales, de género, por condición de discapacidad y edad (Gobierno de EE. UU., 1999).

En cuanto a las barreras raciales, estas han sido tratadas a través de políticas relacionadas con las acciones afirmativas para la población afrodescendiente, a modo de potenciar su acceso a la educación terciaria. Otras minorías raciales como los latinos también se han visto beneficiados con dichas políticas.

Dentro de las estrategias aplicadas para remover barreras de género, destaca la inclusión de las mujeres en matemáticas, ciencia y tecnología, mejorando no solo la representación descriptiva (incrementando el número de mujeres en dichas carreras), sino también en la incorporación de profesoras a tiempo completo en las universidades a través de políticas destinadas a formar capital humano avanzado femenino por medio de la obtención de grados académicos de magíster y doctorados (Gobierno de EE. UU., 1999).

Respecto a los obstáculos por condición de discapacidad y edad, se introdujo en los currículos e infraestructura de establecimientos públicos, condiciones para recibir niños con capacidades diferentes y fomentar su inclusión en la educación. En el caso de las barreras etarias, se incrementó la presencia de personas con más de 35 años que ingresan a estudiar pregrado en el país (Gobierno de EE. UU., 1999 y 2011).

Una de las primeras unidades inaugurada en Estados Unidos para hacerse cargo de las acciones afirmativas y de inclusión —tanto de minorías afroamericanas como para las mujeres—, fue la Universidad de Minnesota que, en 1972, abrió la Oficina de Igualdad de Oportunidades y Acción Afirmativa para el cumplimiento de los derechos civiles federales, así como también la aplicación de las políticas de igualdad de oportunidades en la universidad (Minnesota University, s/f).

Uno de los hechos que permitieron avanzar en la instalación sustantiva de la perspectiva de género al interior de las universidades fue el informe del Massachusetts Institute of Technology (MIT) publicado en 1999, que sostuvo, en lo medular, que “muchas mujeres permanentemente se sienten marginadas y excluidas de un papel significativo en sus departamentos. La marginación aumenta a medida que las mujeres avanzan en sus carreras en el MIT” (MIT Faculty Newsletter, 1999: 2, citado en Ginther, 2003). A raíz de este informe, la Fundación Ford, otorgó un fondo de un millón de dólares para investigar las desigualdades de género existentes en los más prestigiosos planteles estadounidenses.

Como resultado, nueve universidades de élite acordaron compartir datos sobre desigualdades de género en el ámbito salarial y la distribución de recursos entre los profesores de ciencia y tecnología. Con los resultados del informe del MIT y los del diagnóstico realizado con los fondos de la Fundación Ford, quedó en evidencia la discriminación de género en las instituciones universitarias estadounidenses y las brechas de género existentes en los ámbitos económicos, la carrera académica, la investigación, entre otros (Ginther, 2003).

REINO UNIDO

El 1 de octubre de 2010 entró en vigencia la nueva ley de igualdad (Equality Act 2010). En un esfuerzo notable de sistematización, el poder legislativo británico unió 116 leyes en un solo cuerpo legal. Dicha norma constituye el marco jurídico de protección de los derechos de las personas y la promoción de la igualdad de oportunidades para todos.

La Equality Act 2010 posee un capítulo específico para la educación superior y, para ello, la Comisión de Igualdad y Derechos Humanos del Reino Unido realizó una guía para establecer definiciones básicas a modo de mejorar sustantivamente la oferta universitaria en el futuro.

La Ley de Igualdad se aplica en Inglaterra, Escocia y Gales y promueve los valores de la no discriminación, el término del hostigamiento o victimización de los potenciales estudiantes de las instituciones de educación superior.

Prohíbe todo tipo de discriminación basada en categorías sospechosas como la edad, discapacidad, condición de género, embarazo y maternidad, raza, religiones o creencias, sexo, orientación sexual, entre otras (Oficina del Gabinete del Reino Unido, 2014).

El impacto de esta normativa se ha concretado en la creación de las unidades de igualdad, diversidad y no discriminación a lo largo de todo el país, introduciendo las variables de diversidad racial y étnica, debido a que éstas se encuentran presentes en la realidad de las universidades por todo el Reino Unido.

MÉXICO

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), comenzó desde 2004, a trabajar en una política institucional orientada a incorporar la transversalización de género en la institución. Esto se realizó a través del Proyecto de Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género elaborado por el Centro de Investigaciones y Estudios de Género de la UNAM.

Las principales herramientas utilizadas han sido la incorporación de contenidos transversales en los currículos académicos, las actividades de extensión, de vinculación e investigación. La UNAM realiza un esfuerzo por “traducir los problemas sociales a lenguajes académicos, que hacen visibles las inequidades que se presentan entre los hombres y las mujeres” (UNAM, s/f).

Uno de los aportes esenciales de este proyecto ha sido la creación del “Sistema de Indicadores para la Equidad de Género en las Instituciones de Educación Superior”, que toma como base el objetivo estratégico H.3 de la Plataforma para la Acción de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing de 1995. En ella se insta a los Estados a construir información para la planificación y evaluación de políticas públicas, las cuales deben incorporar un desglose de datos por sexo. Otro de los instrumentos internacionales que sirvió como base para avanzar en la incorporación de la perspectiva de género en la UNAM fue la *Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe* de 2008, que en el apartado D hace referencia a que los valores sociales y humanos en educación superior requieren de la promoción del respeto y la defensa de los derechos humanos, lo que engloba “el combate contra todas las formas de discriminación, opresión y dominación: la lucha por la igualdad, la justicia social y la equidad de género” (Organización de Estados Iberoamericanos-OEI, 2008).

El Sistema de Indicadores, a su vez, se sustenta en las leyes nacionales mexicanas, como la *Ley General para la Igualdad entre Hombres y Mujeres* y la *Ley Federal del Trabajo*.

Para analizar y realizar un diagnóstico sobre la situación de las mujeres en la UNAM, el Sistema de Indicadores propone dos enfoques de análisis cuantitativos y cualitativos, los cuales se dividen en: indicadores de entrada, de insumos, de proceso, resultado e impacto (Buquet *et al.*, 2013).

El primer diagnóstico sobre la situación de las mujeres en la UNAM bajo la aplicación del Sistema de Indicadores de Género fue publicado en 2013 en el libro *Intrusas en la universidad*, que dio paso a acciones concretas y propuestas desde la más alta jerarquía de la UNAM, las que se sustentan en un cambio de la normativa interna. En 2005, el Consejo Universitario aprobó la reforma a su estatuto incluyendo la siguiente regla: “en todos los casos, las mujeres y los hombres en la universidad gozarán de los mismos derechos, obligaciones y prerrogativas, reconocidos y garantizados por las normas y disposiciones que integran la legislación universitaria” (Buquet *et al.*, 2013). Para ello, el mismo Consejo Académico creó la Comisión Especial de Género del Consejo Universitario, que debió incluir políticas de igualdad de género en el marco de la discusión del Plan de Desarrollo de la UNAM entre 2011-2015.

ESPAÑA

La proliferación de las unidades y planes de igualdad diseñados por las universidades españolas tomaron como punto de partida la promulgación de un conjunto de normativas como Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, la Ley Orgánica 4/2007 por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades y la Ley 7/2007 publicada en la misma fecha. Todos estos cuerpos legales están sustentados en el artículo 1.1 de la Constitución Española de 1978 (De los Cobos, 2012).

Investigaciones pioneras -como las de García de León en 1990- ayudaron a visibilizar la discriminación de las mujeres en la academia a través de la investigación “Las profesoras universitarias: el caso de una élite discriminada” (García de León, 1990). En su trabajo, García de León afirma que la labor académica se revestía de un estatus social importante. Servía como plataforma para alcanzar un cargo de relevancia política futura, por lo que quienes adquirirían mejores posiciones de poder eran los varones, transformando la institución universitaria en un “*old boy’s club*” (García de León, 1990, p. 361).

El capital de las mujeres pioneras en la universidad reproducía las redes de poder y contactos, pues estas provenían de importantes familias de académicos. A modo de evitar la “endogamia académica”, un fuerte movimiento de profesoras comenzó a gestarse en las universidades españolas en pos de la lucha por la universalización del acceso y promoción de los catedráticos (De los Cobos, 2012).

Sin embargo, pese al avance en la legislación y al importante movimiento de académicas españolas, en 2012 solo existían 21 universidades con oficinas de igualdad (De los Cobos, 2012). En la actualidad, de un total de 75 universidades españolas (51 públicas y 24 privadas), existen 37 planteles que cuentan con oficinas de igualdad (Universidad de Alicante, s/f).

En la realidad española es posible apreciar el creciente interés del gobierno por sustentar esta política a través de una serie de estudios impulsados tanto por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte como por el Instituto de la Mujer para la Igualdad de Oportunidades, los que han promovido una serie de estudios nacionales relativos a las más diversas materias, tales como brechas de género en las universidades, violencia y baja presencia de mujeres en áreas científicas del conocimiento, entre otros.

CHILE

La Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género de la Universidad de Chile fue creada en mayo de 2013 bajo la gestión del rector Víctor Pérez Vera. Esta oficina depende de la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones y su objetivo consiste en “impulsar medidas y políticas universitarias destinadas a avanzar en mayor equidad de género” (Universidad de Chile, s/f).

El Senado universitario creó una Comisión de Igualdad de Oportunidades, a la cual se le mandató confeccionar un informe en 2012, el que sirvió como base para la elaboración de un diagnóstico que se plasmó en la publicación del libro *Del biombo a la cátedra: igualdad de oportunidades de género en la Universidad de Chile* publicado en 2014.

Esta iniciativa ha impulsado a nuevas universidades chilenas a interesarse por la problemática de las desigualdades de género en la educación superior, formando la Comisión de Igualdad de oportunidades en la Universidad de Santiago, la Unidad de Igualdad y Diversidad de la Universidad de Valparaíso, la Comisión Institucional de Género de la Universidad de Concepción y la Comisión de Género de la Universidad Austral de Chile, entre otras.

Gracias a la acción pública de las estudiantes afectadas por episodios de acoso sexual en la Universidad de Chile, se ha logrado instalar en la agenda del gobierno la problemática de las desigualdades de género, particularmente del acoso sexual en las universidades, logrando introducir esta temática en el Mensaje N° 37-364 de 2017, que inicia la discusión del Proyecto de Ley sobre el derecho de las mujeres a vivir una vida libre de violencia. Este propone la tipificación y penalización del acoso sexual en los recintos educacionales (Mensaje N° 37-364).

LAS RELACIONES DE GÉNERO EN LA ECONOMÍA Y SUS IMPACTOS EN EL TRABAJO FEMENINO EN LA ERA GLOBAL

Las relaciones de género interactúan con el orden económico en formas específicas, impactando de manera diferente en hombres y mujeres (Todaro, 2000). Junto con ello, la globalización ha afectado al nuevo sistema sexo-género basada en la liberalización de los mercados y la transformación de las relaciones económicas, debilitando los antiguos patrones de orden familiar, avanzando en el reconocimiento de la diversidad de estilos de vida y promoviendo procesos de individualización que implican un incremento en los grados de libertad y autonomía, particularmente para las mujeres (Guzmán y Todaro, 2001).

Los aportes de los estudios económicos con perspectiva de género -o la llamada economía social y feminista-, consisten en introducir la satisfacción de las necesidades humanas como principio básico de la economía, así como también el reconocimiento del valor del trabajo no remunerado (tareas domésticas y de cuidado) como aporte indispensable a la sociedad en su conjunto (Carrasco, 2006).

La teoría económica con perspectiva de género ha insistido en la necesidad de introducir como categoría de análisis, el aporte que realizan las mujeres a través del trabajo no remunerado en las labores relacionadas particularmente con el cuidado, cuyo principal impacto consiste en la satisfacción de las necesidades humanas (Carrasco, 2006).

La economía feminista propone dos categorías para analizar las segregaciones ocupacionales: vertical y horizontal. La primera se relaciona con la imposibilidad de las mujeres de acceder a cargos de mayor responsabilidad o de gerencia dentro de las empresas, así como también de alta dirección en el caso de las estructuras del gobierno.

La segunda revela que, ciertos sectores de la economía, en los cuales las mujeres poseen escasa presencia (como son las áreas de la minería, la industria y la tecnología), coinciden con las áreas del conocimiento como la ciencia, la tecnología y la ingeniería, que en la actualidad parecen aún vetadas para los sectores femeninos de la población.

(Todaro, 2000; Carrasco, 2006; Organización Internacional del Trabajo-OIT, 2013)

Por otro lado, es importante destacar que uno de los avances clave ha sido la incorporación de las mujeres a la economía y al mercado del trabajo remunerado. Sin embargo, las trabajadoras se sitúan de manera distinta en este espacio, donde sus labores resultan subestimadas si se compara con el trabajo masculino.

Con el paso del tiempo, las mujeres ingresaron al mercado formal del trabajo, pero continúan haciéndose cargo de las labores domésticas, por lo que se encuentran exigidas en forma desmedida física, económica y socialmente. En Chile, a las ocho horas promedio de trabajo remunerado, se le suman las horas de trabajo doméstico. La jornada de trabajo de éstas duplica a la de los hombres. Por esta razón, se han introducido una serie de metodologías orientadas a medir el *tiempo total de trabajo*⁴, así como también los estudios sobre uso del tiempo, que permiten conocer más a fondo la interrelación entre trabajo remunerado y no remunerado, junto a los efectos sobre la vida de las mujeres (Carrasco, 2006).

A pesar de ello, existe una discusión que aún no es posible resolver al interior de las ciencias económicas. Esto implica introducir el trabajo doméstico en las cuentas fiscales y el producto interno bruto (PIB) o el producto geográfico bruto (PGB). La discusión ha sido, a lo menos controvertida, debido a que algunas posiciones plantean que, si este trabajo no remunerado no se introduce dentro del PIB, permanecerá invisible y no será valorado, ya que no se produce bajo de las relaciones de mercado (Carrasco, 2003; 2006).

¿La globalización posee consecuencias para las condiciones de trabajo y vida de las mujeres en la actualidad? La respuesta es sí. En el marco de las reformas del Estado, las recomendaciones de austeridad económica han contribuido a incrementar la precarización del empleo femenino, a través de una flexibilidad laboral mal entendida, en la que, sobre la base de la posibilidad de entregar tiempos para las labores del cuidado, se precarizan las condiciones de trabajo de las mujeres (Guzmán y Todaro, 2001). Por otro lado, las crisis económicas han contribuido negativamente en las condiciones de trabajo de las mujeres, siendo muy común la informalidad en las contrataciones y la explotación de estas (Carrasco, 2006; OIT, 2013). La reducción del tamaño del Estado y el gasto social, ha terminado por desplazar a la esfera privada las responsabilidades de la “supervivencia familiar”, transfiriendo costos de la economía a las familias, siendo también las mujeres las responsables de buscar estrategias para su conservación (Carrasco, 2006).

Es importante hacer referencia al debate sobre de la desigualdad salarial en el mercado del trabajo, entendiendo que el salario es la causa principal para trabajar. En un principio, la teoría neoclásica de la economía consideró que el trabajo de las mujeres representaba un complemento al salario de los hombres, pues estos tenían “obligaciones de subsistencia” (Carrasco, 2006, p. 9), por lo que los empleos femeninos estarían determinados por razones “culturales e ideológicas y que su movilidad estaría restringida fuertemente por sus responsabilidades familiares” (Pujol, 1992, citado en Carrasco, 2006, p. 9).

⁴El tiempo total de trabajo es lo que la OIT (2013, p. 51) señala que: “se refiere a la suma de las horas en el trabajo remunerado para el mercado y no remunerado para el hogar”.

La brecha salarial en Chile —de acuerdo a datos del Instituto Nacional de Estadísticas-INE (2015)—, es de 32,3% del ingreso promedio. El *World Economic Forum*-WEF (2016) realiza anualmente un análisis sobre brechas salariales de género, en el cual determinó que los países más igualitarios son: Islandia, Finlandia y Noruega, mientras que Chile se encuentra en el lugar 70 de un total de 144 países que incluye el ranking.

Finalmente, es importante comprender que, más allá de cada dificultad específica en la relación mujer y trabajo en la sociedad capitalista, la teoría económica feminista apunta a una reformulación de sus paradigmas y a una revisión de amplio alcance sobre las formas de producción y trabajo imperantes, cuya dimensión es global. Para esta forma de análisis, el foco debe dejar de estar en el mayor provecho de la empresa y/o la paz social que implica que las personas cuenten con un trabajo, para pasar a ubicarse en la sostenibilidad de la vida.

Rebelarnos contra la precariedad en la vida
y no la precariedad laboral. Apostar por la reducción de
jornada no porque podamos producir lo mismo en
menos horas, sino porque los trabajos no mercantiles
imprescindibles para la vida (y la vida misma),
no nos dejan más tiempo para el trabajo de mercado.
Que el fetiche revolucionario deje de ser el obrero fabril que
defiende el pan de su familia y pase a ser la empleada de hogar
que quiere tener una vida autónoma.
(Pérez, 2014, p. 260)

Situarse ante un desafío de tal complejidad y trascendencia hace no solo pertinente un examen de las condiciones de trabajo de las mujeres en la universidad, sino que lo vuelve imprescindible desde el punto de vista de la labor intelectual que en esta institución se debe realizar y de la definición de sus posicionamientos políticos.

MUJERES Y EL TRABAJO ACADÉMICO

La universidad es un reflejo de la sociedad. La discriminación de género se expresa con apariencia “sutil”. No obstante, abordar las desigualdades de género en materia laboral, al interior de instituciones con una alta valoración social, resulta incómodo y, por lo general, imperceptible a los propios agentes que habitan en ella (Buquet *et al.*, 2013).

El trabajo académico se ha transformado en una de las disciplinas más desgastantes en nuestros días (Harris, 2005; Jacobs, 2004). De hecho, un profesor posee una jornada de trabajo más prologada que otras profesiones.

De acuerdo a estudios realizados en EE. UU., la jornada de trabajo de un profesor universitario *full-time* promedia 54,8 horas a la semana. Si se compara con otras profesiones, los académicos universitarios trabajan más horas a la semana que la mayoría de las ocupaciones. En 2000, un empleado promedio trabajaba 43,1 horas a la semana en EE. UU., mientras que los profesores universitarios excedían ese total en un margen sustantivo. Las académicas, por otro lado, rebasan también a los otros tipos de trabajadoras. Una mujer norteamericana promedio, ese mismo año, trabajaba 37,1 horas a la semana, versus las profesoras universitarias, que promediaban 46 horas (Jacobs, 2004; Misra *et al.*, 2012).

Al igual que en el mundo del trabajo en general, las brechas salariales en el espacio académico resultan similares. En Chile, es posible apreciar que dicha brecha promedio alcanza un 31% (INE, 2015), situación que se replica con fuerza en las instituciones de educación superior (Buquet *et al.*, 2013; Universidad de Chile, 2014; Monroe *et al.*, 2008; Ross y Gatta, 2007; Ginther, 2003).

El informe *Del biombo a la cátedra. Igualdad de oportunidades de género en la Universidad de Chile* ilustra la existencia de brechas salariales en el estamento académico y en el del personal de colaboración (funcionarios). Entre las autoridades superiores de esta casa de estudios, de las 27 personas que lo componen⁵, es posible observar brechas salariales significativas que, en promedio, llegan a un 19% entre los directivos. Las diferencias más notorias se producen entre los mismos vicerrectores y vicerrectoras, el cual alcanza un 27% (Universidad de Chile, 2014).

La situación que ocurre en ese plantel se repite a nivel mundial. Las diferencias salariales se producen en todos los niveles de la carrera académica, así como también hay desigualdades en el ingreso entre los cargos directivos de las distintas instituciones (Buquet *et al.*, 2013; Ross y Gatta, 2007; Universidad de Chile, 2014).

⁵Rector, prorector, contralor, cuatro vicerrectores, secretario general, catorce decanos, cinco directores de institutos y del hospital clínico.

⁶El *tenure* es palabra de origen inglés que hace referencia a la tenencia de una posición académica en el ámbito universitario, la cual va creciendo con el tiempo y permite ascender en la carrera académica a otras posiciones dentro de la jerarquía, desde profesor ayudante hasta la titularidad. En la mayoría de las universidades del mundo, el *tenure* se otorga gracias al nivel de publicaciones y trabajo académico de cada profesor asociado a un departamento/facultad y es evaluado por sus pares.

Las brechas de género en el mundo del trabajo también se expresan en la carrera académica al interior de las universidades. La primera variable que se debe considerar, es la capacidad de las mujeres para transformarse en académicas de mayor jerarquía (*tenure*⁶). La evidencia internacional sostiene que las mujeres demoran más tiempo que los hombres en obtener una promoción (Princeton University, 2003; Ross y Gatta, 2007).

Se sitúan como principales barreras para la carrera académica: el ranking, la promoción y las oportunidades de ejercer cargos directivos. Es así como, a medida que se va avanzando en dicho recorrido, las profesoras universitarias se tornan escasas. Esta asimetría comienza ya con las bajas oportunidades de contratación que poseen las mujeres en el momento en que los planteles deciden reclutar personal académico (Ross y Gatta, 2007).

El estudio realizado por la Universidad de Princeton (2003), enfocado en las carreras de ciencias naturales y las ingenierías, demostró que las mujeres demoran más que los hombres en alcanzar un ascenso en la carrera académica. La investigación, además, muestra que existe una brecha en la promoción, por lo que, para alcanzar la posición de profesor asociado, el promedio fluctúa entre los 6 a 7 años, pero las mujeres demoran 8 años o más, vale decir 8,8% más de tiempo que los varones.

(Princeton University, 2003)

Luego, la desigualdad en la promoción de la carrera académica encuentra su expresión en una significativa brecha de remuneraciones. La Universidad de Chile, en un análisis de su personal académico, demostró que solo un 8,2% de sus académicas se encuentra en el quintil más alto de ingreso (Universidad de Chile, 2014).

La construcción de la remuneración mensual de los académicos al interior de la “Casa de Bello” va a depender no solo del título oficial de su cargo, si no que influirán también las redes informales con las que cuente cada una. Se incluye, además, la división sexual de las obligaciones administrativas pues, las universidades han debido burocratizar sus funciones, obligando a los académicos a cumplir con labores de esta índole.

A las académicas, por lo general, se les otorga una mayor carga de gestión administrativa, mientras que sus pares varones continúan mayormente realizando docencia e investigación. Es así como se ha conceptualizado la existencia de dos clases sociales: los que piensan (los hombres) y las que gestionan (las mujeres) (Universidad de Chile, 2014).

Por otro lado, no solo en Chile, sino también en otros países existen criterios de carácter discrecional para construir las remuneraciones de los profesores de las instituciones de educación superior. Ross y Gatta (2007) descubrieron las ventajas que poseen los académicos para acceder a los fondos discrecionales. Las investigadoras conceptualizan estos montos discrecionales como los “fondos de verano” (*summer funds*).

Una de las causas de por qué los académicos accedían a esta remuneración extra se relaciona con la disponibilidad de tiempo de los académicos varones para ejercer labores adicionales, situación que no es posible apreciar en las profesoras, pues ellas poseen limitaciones de tiempo a causa de las labores de cuidado (Ross y Gatta, 2007). En el informe de la Universidad de Chile, se detectó que los hombres reciben mayores asignaciones que las académicas, pues el sistema de remuneraciones, además, no es uniforme para todas las unidades académicas y cada una de ellas va a depender directamente del director que se encuentre ejerciendo el poder (Universidad de Chile, 2014).

Analizando el cuerpo docente, la Universidad de Berkeley entrega información relevante para entender por qué a las mujeres les cuesta alcanzar mayores niveles de competencia en la carrera académica. En su cuerpo de profesores, es posible observar la existencia de un conflicto entre trabajo y familia, donde las mujeres resultan significativamente perjudicadas. Las autoras conceptualizaron esta desigualdad como la “brecha bebé” (*baby gap*).

(Mason y Goulden, 2004)

Por otro lado, destaca como otro aspecto que profundiza las desigualdades de género en el estamento académico, la incompatibilidad entre la vida familiar y académica/laboral (Mason y Goulden, 2004; Universidad de Chile, 2014, Buquet *et al.*, 2013).

El hallazgo más importante de la pesquisa realizada en la Universidad de Berkeley evidenció que había desiguales condiciones para alcanzar la promoción académica para aquellas mujeres que fueron madres tempranamente. Esta asimetría se profundiza en las áreas científicas por sobre las ciencias sociales y las artes liberales (Mason y Goulden, 2004). “Los hombres que tuvieron bebés tempranamente, dentro de los cinco años de haber recibido el doctorado, tienen un 38% más de probabilidades que sus contrapartes mujeres de alcanzar la permanencia en la carrera académica” (Mason y Goulden, 2004).

Otro de los aspectos significativos es el estatus familiar.

Se observó una brecha entre mujeres y hombres relacionada a la cantidad de su tiempo de permanencia en la academia. Un 70% de los facultativos se encontraba casado y con hijos en la misma institución en 2003, mientras que las mujeres solo alcanzaron un 44%.

La situación de la Universidad de Berkeley se repite en todo el mundo. Las mujeres poseen mayores dificultades para compatibilizar la vida laboral/académica con el trabajo doméstico y el cuidado de los hijos. Esta situación genera una devaluación en sus posiciones, pues son vistas como riesgosas para las jefaturas, situación que perjudica su avance en la carrera académica (Universidad de Chile, 2014).

Otros aspectos asociados a esta incompatibilidad del trabajo académico con el cuidado de los niños y el trabajo doméstico, se relaciona con los efectos psicológicos que se producen en las mujeres al momento de optar por sistemas de cuidados externos de sus hijos. Un estudio realizado en la Universidad de California en Irvine demostró que las mujeres poseen altos niveles de ansiedad y culpa al momento de dejar a sus hijos en alguna guardería (Monroe *et al.*, 2008). Si esto se compara con la realidad chilena, el informe de la Universidad de Chile (2014) reitera el efecto culpa, por no dedicarle más tiempo a las labores de cuidado de los niños.

En relación a este último punto, es importante afirmar que en Chile y en el resto del mundo, la maternidad también representa un alto riesgo para las académicas, por lo que se decide postergar hasta el límite o simplemente se descarta (Mason y Goulden, 2002 y 2004). Una profesora de la Universidad de Chile afirma -en una de las entrevistas- su temor de informar al director de su unidad al momento de quedar embarazada, situación que le obligó a ocultar su embarazo hasta que estuvo en estado de avance y era evidente. La reacción del directivo no fue la mejor y le trajo consecuencias importantes para el desarrollo de su carrera académica (Universidad de Chile, 2014).

Las desigualdades de género también se expresan a través de la segregación horizontal de las áreas de investigación y docencia. Hoy en día, las mujeres abundan en ciencias sociales, humanas y las áreas de la salud relativas al cuidado. Es posible encontrar un mayor porcentaje de académicas en esas áreas, en desmedro de las carreras científicas, tecnológicas y matemáticas (Barreto, 2014; Torres y Pau, 2011; Ross y Gatta, 2007; Maffía, 2008).

La segregación horizontal de la academia se instala como una problemática en EE. UU. a raíz de los resultados del informe realizado por el MIT que, en 2001, informó acerca de la precaria situación de sus científicas. Este reporte impulsó un trabajo posterior a través de la Fundación Ford, en el que se realizó una investigación sobre las mujeres en ciencias, tecnología y matemáticas (STEM por sus iniciales en inglés)⁷, en las universidades más importantes de ese país (Ginther, 2003).

Nuestro país también replica la misma problemática. En el informe realizado por la Universidad de Chile, se plantea que las carreras científicas poseen una menor cantidad de mujeres que las humanistas. Esta situación, además, está cruzada por las desigualdades económicas al interior del plantel, en el que se encuentran las facultades más rentables, como ciencias económicas, ingeniería, medicina, versus las facultades de artes y humanidades, que poseen menores recursos, debido al modelo de autofinanciamiento de la educación superior impuesto durante la dictadura (Universidad de Chile, 2014).

La carencia de recursos de las carreras humanistas impacta directamente en las remuneraciones del personal académico, reforzando las desigualdades salariales entre académicos de distinto sexo.

⁷*Science, Technology y Mathematics.*

LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA CARRERA ACADÉMICA

Este aspecto resulta un reto importante que deben incorporar los docentes para el ejercicio de su profesión. En general, los hombres poseen mayor cantidad de redes académicas nacionales y extranjeras, a la vez que dedican un importante porcentaje de su tiempo a internacionalizar su carrera.

Un estudio realizado por Montes y Groves (2016) afirma que las mujeres poseen mayores dificultades para internacionalizar su carrera académica, situación que se liga también a la variable de clase del cuerpo académico femenino. De acuerdo a la investigación, las profesoras que actualmente se encuentran en las posiciones más altas en las universidades españolas, provienen de familias de alto capital cultural, padres/madres académicos de universidades, quienes han tenido la posibilidad de cursar estudios en el extranjero desde la secundaria, pasantías durante su época universitaria, así como también realizar cursos de postgrado fuera de España o, simplemente, buscar nuevas oportunidades de trabajo fuera de ese país (Montes y Groves, 2016). La internacionalización de las labores académicas, nuevamente aquejaría a las mujeres, quienes se ven afectadas, además, por la vida familiar, pues, cuando éstas contraen matrimonio y deciden ejercer la maternidad, la internacionalización de su carrera queda inmediatamente limitada.

Es posible observar que, en el mundo del trabajo académico, la situación refleja la realidad social. Las mujeres padecen los mismos impedimentos que en las otras áreas de la economía y la sociedad. Se entrecruzan factores de las esferas públicas y privadas. Las mujeres padecen la tensión constante entre las labores del cuidado, la vida familiar y la académica, mientras que los varones poseen mayores facilidades para compatibilizar ambos mundos, pues la contraparte de su matrimonio resuelve el ámbito del cuidado y las labores domésticas para que ellos puedan destinar más tiempo a su carrera profesional.

Las tareas del cuidado y el trabajo doméstico ponen en tensión a la economía clásica, y su intento por mantener en la esfera privada aspectos relevantes para el bienestar de la sociedad, tales como las tareas del trabajo doméstico y el cuidado de niños y niñas, personas enfermas y adultas mayores. La propuesta académica de la economía feminista introduce y politiza el cuidado y en trabajo doméstico, ampliando las fronteras más allá del análisis económico/financiero y agrega valor a estas tareas que, “naturalmente” son atribuidas a las mujeres.

Por esta razón, tanto los estudios como el análisis sobre las brechas de género en las universidades, incorporan esta nueva forma de ver los problemas sociales, con el objetivo de repensar posibles soluciones a las tensiones que se producen entre el trabajo productivo y reproductivo, debido a que los aspectos asociados al cuidado -como necesidad humana-, siguen siendo resistidos por quienes hacen academia, legislan y toman decisiones, y que, en su gran mayoría, son hombres.

En relación al progreso en la carrera académica, las mujeres son las más afectadas en su avance y promoción, demorando por lo menos uno o dos años más que el de sus pares.

Al exceso de incrementalidad de la carrera de las académicas, se entrelaza la imposibilidad de las mujeres de acceder a cargos directivos y a espacios de toma de decisiones dentro de dichos planteles, así como a las dificultades para generar redes de investigación nacionales y extranjeras. Esta brecha existente entre los académicos se traduce en la ausencia de políticas de cuidado y la imposibilidad de transparentar y estandarizar los sistemas de asignaciones que construyen la remuneración bruta mensual de los trabajadores y académicos de estas instituciones.

LAS MUJERES Y LA PRODUCTIVIDAD CIENTÍFICA

Conquistar los niveles más altos en nombramientos, estímulos y reconocimientos, requiere de carreras académicas ascendentes, sin pausas, sin interrupciones, sin barreras -visibles o invisibles- condiciones que, normalmente, las académicas no suelen alcanzar (Buquet *et al.*, 2013, p. 5).

Una serie de trabajos académicos sostiene que las mujeres, además de su escasa presencia en las universidades, poseen una productividad científica más baja que los varones (Buquet *et al.*, 2013; Bentley, 2011; Sax, Hagedorn, Arredondo y Dicrisi, 2002; Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología-CONICYT, 2016). En este sentido, existen tres tipos de análisis respecto de las brechas de género en materia de productividad científica: las diferencias epistemológicas, la incompatibilidad trabajo/familia y la segregación vertical de la carrera académica.

Los aspectos epistemológicos hacen referencia a la naturaleza del conocimiento científico, el cual es entendido como “neutral”, siendo los varones quienes cumplen con ese supuesto intelectual. Las mujeres, por su parte, tienen una mayor propensión a la subjetividad y emocionalidad en el desarrollo de sus publicaciones, por lo que ellas no cumplirían con la objetividad del razonamiento científico.

(Pacheco Ladrón de Guevara, 2010 citado en Buquet et al., 2013).

Este tipo de posturas responden al lento avance de la mujer en la educación superior. Dicha institución ha sido construida por los varones y, por esta razón, la universidad presenta una naturaleza institucional “hostil al quehacer de las académicas” (Buquet *et al.*, 2013, p. 76).

La baja presencia de mujeres en la productividad académica merma también sus posibilidades de ingresar a los cargos superiores. En el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ellas demoran más tiempo en ascender en la carrera académica (esta situación se repite en, prácticamente, todo el mundo) (Buquet *et al.*, 2013).

Así también, la segregación vertical de ellas se produce en la estructura jerárquica de la universidad, en la que se encuentran en su mayoría en la parte inferior de la escala. Las labores administrativas, que por lo general se otorgan a las mujeres, se transformarían en un obstáculo que produce mermas de productividad académica para las académicas. Por otro lado, las labores de docencia también impactan de manera negativa en la productividad científica, pues han demostrado generar dificultades a la actividad de investigación por la fuerte inversión de tiempo que implica la preparación de clases y corrección de exámenes, restándole tiempo a la actividad de investigación (White 2004 citado en Bentley, 2011).

No obstante, se cruzan otros factores al momento de determinar la productividad académica de quienes trabajan en las universidades. Estos se relacionan con la satisfacción de los resultados de las investigaciones, sus intereses y temas y las facilidades institucionales otorgadas para realizarlas, la generación de redes académicas y conformación de grupos universitarios, la obtención del grado de doctor (indispensable hoy en día para ingresar a la carrera académica), la jerarquía académica lograda, la colaboración externa en investigación asociada a su vez con la participación en conferencias internacionales, por nombrar algunas (Bentley, 2011).

Si bien hay estudios que identifican las responsabilidades familiares como las principales causas de la baja producción académica (Astin, 1969), en países avanzados como Australia y EE. UU., se ha comprobado que -si bien las tareas domésticas, el cuidado y el estatus familiar resultan relevantes- no resultan significativas para poder afirmar que sean la causal más relevante de la reducción del rendimiento de la actividad de las académicas (Sax *et al.*, 2002; Bentley, 2011; Milem, 2003). Sin embargo, este supuesto sigue siendo el principal responsable de la escasa capacidad de retenerlas en las universidades.

Otro de los aspectos a considerar es la internacionalización de la carrera académica y la formación de redes de colaboración. Es en ese espacio donde se reproducen las mayores desigualdades que perjudican a las docentes, ya que sus colegas hombres siguen teniendo mayores oportunidades y tiempo para desplazarse a otros países para estrechar relaciones de colaboración con otros académicos en diferentes partes del mundo. De acuerdo a las investigaciones de la Universidad de Berkeley, las mujeres se observan imposibilitadas por la sobrecarga de trabajo administrativo sumado a las responsabilidades familiares, pues el cuidado sigue estando a cargo de ellas, lo que impacta directamente en sus bajas opciones de desplazarse a pasantías, congresos disciplinarios o simposios (Bentley, 2011).

En Chile, los proyectos de investigación admisibles por el sistema de la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT) para el período 2001-2015, se encuentran principalmente liderados por los hombres. No obstante, han ido decreciendo con el tiempo, tendiendo a reducir la brecha entre ambos sexos (CONICYT, 2016).

En relación a los proyectos adjudicados entre 2001 y 2015, el 60% estuvo liderado por hombres y el 40% restante por mujeres (CONICYT, 2016).

LAS MUJERES Y EL PODER POLÍTICO EN LA UNIVERSIDAD

LAS MUJERES EN LOS ESPACIOS DEL PODER POLÍTICO: REPRESENTACIÓN DESCRIPTIVA Y SUSTANTIVA DE INTERESES

Una de las principales inquietudes de la ciencia y la teoría política consiste en el estudio de la representación política. Representar consiste en “actuar según determinados cánones de comportamiento en referencia a cuestiones que conciernen a otra persona” (Bobbio, Mateucci y Pasquino, 1991, p. 1.384). También implica “poseer ciertas características que evocan a los sujetos u objetos representados” (Bobbio *et al.*, 1991, p. 13).

La teoría de la representación política, de acuerdo a la autora Hanna Pitkin (1985), introduce dos conceptos básicos para comprender los efectos de un incremento en la presencia de los grupos subrepresentados como las mujeres, los afroamericanos, LGTBI+⁸, grupos indígenas, etcétera.

LA REPRESENTACIÓN DESCRIPTIVA Y LA REPRESENTACIÓN SUSTANTIVA

La representación descriptiva consiste en que aquellos que son elegidos actúan basados en la conexión que poseen con sus grupos de votantes o en base a sus características o conexiones con los mismos (Pitkin, 1985), es decir, operan en la lógica de reflejo o semejanza.

Por su parte, la representación sustantiva implica su ejercicio de manera política, a través de la detección de los intereses ciudadanos, en el cual se espera que el “representante actúe a favor del interés de los representados” (Pitkin, 1985).

La ciencia política examina los efectos de la presencia de mujeres en cargos directivos y *policymakers*. Una investigación realizada en India, que buscó medir el impacto de la mayor presencia de estas en cargos de poder en las aldeas, descubrió que la biología resulta determinante para su desempeño en los cargos, pues ellas ponen su foco en temáticas antes olvidadas por los liderazgos masculinos (Chattopadhyay y Duflo, 2004). Vale decir, que las mujeres cambiaron efectivamente los énfasis de la política social.

⁸Sigla compuesta por las iniciales de las palabras lesbianas, gais, bisexuales, transexuales, intersexuales y otros grupos. En sentido estricto, agrupa a las personas con las orientaciones sexuales e identidades de género relativas a esas cuatro palabras, así como las comunidades formadas por ellas.

Mientras los hombres se preocupaban de grandes temas como la infraestructura, las mujeres pusieron su atención en la forma de mejorar las condiciones de vida de la población, incorporando el acceso al agua potable, el cual impactó positivamente en la salud e higiene de los hogares. Por otro lado, introdujeron mejoras importantes en las políticas educacionales. Otro de los efectos positivos de incorporar mujeres en los cargos de poder en las comunidades consistió en la generación de nuevos modelos a seguir, ya que las autoridades femeninas sirvieron de ejemplo a las niñas, entregando alternativas de proyectos de vida más allá de la maternidad, el trabajo doméstico y la prostitución.

(Chattopadhyay y Duflo, 2004).

El efecto de la representación sustantiva puede observarse a propósito de las leyes de cuotas electorales aprobadas en gran parte de Latinoamérica en la década de 1990 (Lubertino, 2003, p. 43). Argentina, por ejemplo, primer país latinoamericano en adoptar un sistema de cuotas para la inclusión de las mujeres en el Congreso, no solo aumentó la participación política desde un escaso 3% a un 35% entre 1991 y 2005, sino que también permitió que leyes tales como las de violencia intrafamiliar y salud reproductiva -que llevaban años de tramitación- fueran finalmente aprobadas (Archenti, 2002).

Es más, con posterioridad a la adopción de la ley de cuotas, se verificó una mayor presencia de mujeres no solo en la competencia electoral, sino que también en distintas organizaciones de la sociedad civil y otros espacios político-sociales tradicionalmente ocupados por hombres. Lo mismo ocurrió en Costa Rica, Colombia, Brasil, Bolivia, Perú y México, entre otros (Archenti y Tula, 2007).

La representación política de las mujeres debe ser entendida en su diversidad. Al igual que los hombres, estas poseen distintos pensamientos y posiciones político-ideológicas. Sin embargo, la evidencia empírica ha descubierto la capacidad de diálogo y acción colectiva conjunta entre mujeres, independiente de su ideología, cuando se hace referencia a ciertos tipos de derechos (particularmente los políticos) que se disputan en un determinado momento legislativo (Celis, Childs, Kantola y Krook, 2008).

La forma de abordar las temáticas femeninas trascenderá la visión de los sexos de las representantes, siendo las mujeres proclives a tener una mayor comprensión del fenómeno, ya sea por aspectos biológicos o por su experiencia de vivir en una sociedad marcada por las desigualdades de género. Estas características se vuelven determinantes en los espacios de poder, permitiendo permear las temáticas de género en las estructuras a medida que se incrementa el número de mujeres en esos lugares. Por esta razón, se instala como una solución la cuota de género en la competencia política (Celis, 2008).

LAS MUJERES EXCLUIDAS DE LAS DECISIONES EN LAS UNIVERSIDADES. ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN POLÍTICA EN LA ACADEMIA

El acceso al poder político ha resultado esquivo para las mujeres en todos los ámbitos de la sociedad. Si bien ingresaron hace menos de cien años a las universidades con plenos derechos para adquirir un diploma, su entrada a la carrera académica posee todavía una serie de impedimentos que se relacionan con el reclutamiento, la promoción y obtención de altas jerarquías al interior de la estructura orgánica de las instituciones de educación superior.

Este ámbito se relaciona con el capítulo anterior, pues las mujeres deben sortear un mayor número de obstáculos que los hombres en su carrera académica, impactando directamente en la obtención de cargos directivos en las universidades. Esta realidad no dista mucho de lo que ocurre en la política o las actividades empresariales. Las mujeres se encuentran, en general, subrepresentadas en casi todos los espacios de la vida pública y política.

En Chile, la participación política de las mujeres es escasa. Si bien más de un 50% de la población es de sexo femenino, en las estructuras formales de representación solo alcanzan el 21% en el Congreso Nacional (Cámara de Diputados y Senado); 11,5% de las alcaldías, 23% de los escaños de concejales, 26,6% de consejeros regionales, 30% de secretarios de Estado y 31,4% de las subsecretarías.

En el caso de las universidades, existen barreras institucionales relativas a las carreras académicas que además impiden el acceso de las mujeres. Así, para obtener el derecho de acceso a disputar los cargos superiores -tales como los directores de escuela, institutos, decanatos, rectores y otros cargos directivos-, deben estar en posesión de una alta jerarquía académica (*tenure*), posiciones esquivas para las mujeres (Misra *et al.* 2012). La existencia de este “techo de cristal” y la escasa presencia de mujeres en las altas jerarquías de los planteles educacionales, también trae como consecuencia que las académicas resulten peor pagadas (Ward, 2008).

Sumado a la carrera de obstáculos de la vida académica, las mujeres sufren otro tipo de discriminaciones en el espacio de trabajo. Las instituciones universitarias presentan “sutiles” patrones de exclusión. Desde que las académicas son tratadas con palabras dulces como “cariño” (*honey*), hasta devaluaciones de género en las posiciones de relevancia que estas adquieren (Monroe *et al.*, 2008). Muy pocas alcanzan altas posiciones de poder. De hecho, en el CRUCH, solo una mujer posee el cargo de rectora.

Existe una relación entre el estatus y la posibilidad de alcanzar un cargo. Sin embargo, estudios avalan que la obtención de la jefatura en una oficina relevante no asegura un cambio cultural.

En un principio, las académicas de la Universidad de California en Irving estuvieron encantadas con el incremento de mujeres en los espacios de decisión. No obstante, comenzó a suscitarse un comportamiento particular por parte de sus contrapartes masculinas, que se permitían cuestionar y minimizar la posición alcanzada por las docentes. Este fenómeno -denominado devaluación de género (*gender devaluation*)- es un proceso sutil por el cual las posiciones administrativas pierden el aura de estatus, poder y autoridad cuando son alcanzadas por una mujer. Los cargos ejercidos por mujeres son tratados como servicios de apoyo hasta que son nuevamente ocupados por un hombre (Monroe *et al.*, 2008).

Además de la discriminación y la incompatibilidad de la vida familiar y laboral, existen factores de riesgo que hacen que las académicas decidan abstenerse de ocupar cargos de altas jerarquías a modo de evitar la sobreexposición. En su defecto, el poder les genera altos grados de pudor, por lo que prefieren invertir su tiempo investigando, pues es más cómodo, discreto y les permitirá mantener su puesto de trabajo en la institución (Universidad de Chile, 2014).

Los efectos de esta ausencia de mujeres tomando decisiones se expresan en instituciones masculinizadas, de prácticas violentas y que han sido incapaces de introducir políticas de cuidado para hacer frente a los conflictos entre la vida familiar y profesional. Asimismo, el trato con los estudiantes se ve mermado por la ausencia de referentes femeninos en la carrera académica, donde los estudiantes suelen quejarse de malos tratos. Asimismo, la falta de mujeres en la toma de decisiones ha impedido avanzar hacia la instalación de contenidos curriculares que incorporen transversalmente la perspectiva de género en todas las áreas de estudios, a modo de enriquecer y desafiar la epistemología científico-humanista de la enseñanza superior (Rietti y Maffía, 2002).

Por lo general, las académicas acceden a las labores administrativas que se asimilan a las labores del cuidado y el trabajo doméstico, tales como la atención de estudiantes, programaciones académicas y de horarios, comités de acreditación, entre otras. Los docentes, por su parte, están a cargo de los contenidos curriculares y de tomar decisiones sobre la política universitaria.

En la Universidad de Valparaíso (UV) es posible apreciar que, de los diez decanatos existentes, solo uno es ocupado por una mujer, no obstante, estas son más numerosas en los niveles intermedios, en cargos como secretarías académicas, secretarías de escuela y comités curriculares. Vale decir, mujeres encargadas de atender los requerimientos de los estudiantes y los académicos. Las mujeres, por tanto, son vistas como gestoras, pero no como posibles directivas (Ward, 2008).

El desafío consiste, entonces, en transformar la institución universitaria e incluir la perspectiva de género en su diseño (*gendering institutions*). El género debe estar presente en los procesos, prácticas, imágenes e ideologías y distribución del poder al interior de las universidades (Ward, 2008).

LAS MUJERES EN LA EDUCACIÓN Terciaria

BRECHAS DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El acceso de las mujeres al sistema educacional formal fue históricamente limitado, tanto en términos cualitativos como cuantitativos. Desde el inicio de la instalación de un sistema educacional nacional, las mujeres representaron un porcentaje menor de los matriculados. Además, hacia el inicio del siglo XX, se dictaban cursos diferenciados para mujeres que privilegiaban el desarrollo de habilidades manuales en detrimento de la educación científica y humanista. Pese a ello, estudios realizados en la actualidad plantean que las brechas en el ingreso al sistema educativo terciario se han ido acortando con el paso del tiempo. Hoy las mujeres incluso superan a los hombres en las carreras de pregrado a nivel mundial (UNESCO, 2012)

En Chile la situación es similar. De acuerdo a datos del SIES para el período entre 2008-2014, se observa un mayor número de mujeres matriculadas en la educación superior. Sin embargo, al desagregar la información considerando el tipo de institución en que ellas poseen mayor participación, su presencia es mayor en los centros de formación técnica y los institutos profesionales. En las universidades la brecha de género se amplía (Ayala, 2015). Asimismo, el informe muestra que las mujeres tienen un porcentaje de deserción menor que los varones y presentan un rendimiento académico superior. Es importante destacar que, además, presentan una mayor proporción de graduación en los tiempos estimados por el sistema (OECD, 2012 citado en Ayala, 2015).

En el mismo informe se plantea que, en relación a las matrículas en postgrado y postítulo, se aprecia una brecha positiva y “significativamente alta” de un 28,9% (Ayala, 2015, p. 6). También muestra que la participación de las mujeres se concentra en las áreas de salud, ciencias sociales y humanidades.

Si bien se ha incrementado sustantivamente el ingreso de las mujeres a la educación superior y se ha ido acortado la brecha entre los sexos, se produce otro tipo de segregaciones menos perceptibles.

En primer lugar, se habla de una segregación horizontal de las áreas de estudio, que da cuenta de las mujeres representan una relación mayor en las áreas relativas a las ciencias sociales, humanidades y aspectos de las ciencias de la vida (áreas de salud relacionadas con el cuidado). Por otro lado, tienen una menor presencia en espacios de tecnología, ciencia, matemáticas y física, las denominadas “ciencias duras” (Ayala, 2015; UNESCO, 2012; Barreto, 2014; Torres y Pau, 2011; Harris, 2005; Mason y Goulden, 2002; Ginther, 2003; Maffía, 2008).

En segundo lugar, es posible considerar la segmentación vertical al interior de las instituciones universitarias. Esta se relaciona con el reclutamiento de los académicos, el avance de los

mismos durante su carrera, la presencia de factores “aparentemente invisibles” que limitan la carrera de las mujeres en cargos directivos, comités de programación académica y espacios de toma de decisiones, así como también las dificultades existentes para alcanzar los más altos niveles de la carrera académica (*tenure*).

Dentro de las hipótesis que se barajan respecto la segregación vertical y la existencia de techos de cristal en la carrera universitaria, se encuentran la baja capacidad de compatibilizar las exigencias de la vida académica con la familiar y el cuidado de los hijos, sesgos de género, discriminación o devaluaciones, por nombrar algunos (UNESCO, 2012; Barreto, 2014; Torres y Pau, 2011; Harris, 2005; Mason y Goulden, 2002; Ginther, 2003; Carnes, Bartels, Isaac, Kaatz y Kolehmainen, 2015; Linse, 2003; Princeton University, 2003; Jacobs, 2004; Cronin y Roger, 1999; Ward, 2008; David, 2015; Kristen, Reimer y Kogan , 2008; Maffía, 2008).

LA PRESENCIA DE MUJERES EN LA EDUCACIÓN TERCIARIA

El *Atlas mundial de la igualdad de género en la educación* de la UNESCO (2012) plantea que, en los últimos cuarenta años, ha existido una expansión de los estudios superiores en el mundo entero, cuyas principales beneficiarias han sido las mujeres. Entre 1970 y 2009, la matrícula se incrementó como nunca antes, concentrando las mayores alzas en las regiones de África subsahariana y los Estados árabes. Las mujeres, en la actualidad y a nivel mundial, superan a los hombres en la población estudiantil en la educación superior.

Sin embargo, el mismo documento señala que en los cinco continentes, aunque las mujeres resultan más exitosas en terminar sus carreras de pregrado, al momento de continuar con estudios superiores como el PhD, su presencia es considerablemente más baja, incrementándose la presencia de los varones a este nivel. “Las mujeres obtienen más licenciaturas que los hombres en tres de las cinco regiones y más títulos de maestría en dos” (UNESCO, 2012, p. 80). Contrariamente, en América Latina y el Caribe, la participación femenina es mayor en los programas de doctorado que en el máster.

Por otro lado, es posible observar una segregación horizontal de las áreas del conocimiento a través de las preferencias en función del campo de estudio. Las mujeres poseen mayor participación en la ciencia en las zonas de Asia Central y los Estados árabes. De hecho, la región asiática posee el mayor porcentaje de graduadas en ciencia con un 53%, mientras que América del Norte y Europa Occidental alcanzan el 40% (UNESCO, 2012).

El *Atlas* también muestra que la presencia de mujeres es permanente y constante en lo que UNESCO denomina “ciencias de la vida”. Alcanzan el 70% de las vacantes en dichas carreras en los Estados árabes, Europa Central y Oriental. La informática, por su parte, provoca muy poco interés. En Asia, las mujeres alcanzan solo un 39% en las carreras computacionales, mientras que en Europa Occidental y América del Norte solo un 21%.

Como contraparte, las ciencias sociales, las ciencias empresariales, el derecho y, particularmente, las ciencias de la educación, resultan de mayor interés para las mujeres, aunque con excepciones. Por ejemplo, en Asia Central, predominan las graduadas en campos científicos y son minoría en las ciencias sociales, ciencias de la empresa y el derecho (UNESCO, 2012).

UNESCO reflexiona acerca del incremento de la presencia femenina en la educación postsecundaria. Más allá de las medidas de acción afirmativa en materia educativa, se deduce que la enseñanza superior otorga beneficios de carácter individual para salir de la pobreza y, de esa forma, adquirir mejores ingresos a través del ejercicio profesional. Sin embargo, la presencia de las mujeres en la enseñanza superior no ha traído como consecuencia una mayor

representación de estas en el mercado del trabajo ni en los espacios de toma de decisiones, ya que los obstáculos que las afectan persisten, pese a todas las acciones introducidas por el sistema internacional y los gobiernos nacionales (UNESCO, 2012).

Figura 2. El embudo de las mujeres en la ciencia.



Fuente: Diagrama del embudo. La disminución de la representación de las mujeres en ciencia, ingeniería, tecnología y educación superior (Cronin y Roger, 1999)

Una de las principales consecuencias de la escasa presencia de mujeres en la academia es la falta de modelos a seguir por parte de las estudiantes cuando cursan su pregrado. Dicha ausencia de referentes femeninos termina por consolidar la representación masculina tanto el ámbito académico, como también en los profesores. Los efectos de los modelos femeninos suponen que las maestras “pueden representar un ejemplo de comportamiento y transmitir un mensaje estimulante a sus alumnas”.

(UNESCO, 2012)

En Brasil, la evolución del alumnado ha sido similar a los datos mundiales. En 2012, las brasileñas alcanzaron el 57% de las matrículas en los programas de pregrado de las instituciones de educación superior (Barreiro, 2014) y también es posible observar una mayor presencia de ellas en áreas humanistas y en las ciencias de la vida. Las estudiantes brasileñas culminan sus carreras antes que los varones y poseen mejores rendimientos académicos.

En Chile el panorama es similar. Las mujeres alcanzaron en 2015 el 65% de la cobertura de la educación superior según datos del Ministerio de Educación (Ayala, 2015). El informe también muestra que su rendimiento es superior al de los hombres y que terminan sus estudios en el tiempo estimado, además de poseer mayores tasas de retención en las carreras, es decir, no desertan durante el primer año académico.

En el caso del postgrado, se replica la lógica sostenida por UNESCO. En Chile las mujeres, a nivel de magíster y doctorado, disminuyen en número, pero en el caso de los postítulos, superan a los hombres. Por otro lado, es posible apreciar en el sistema chileno una exigua presencia de mujeres en las áreas tecnológicas y científicas, mientras abundan en las áreas de salud (ciencias de la vida), educación y ciencias sociales (Ayala, 2015).

Una de las hipótesis que se baraja en el informe del SIES (Ayala, 2015) es que esta ausencia de mujeres se debe a su falta de confianza en sus conocimientos y habilidades.

A nivel general, en las áreas de la ciencia, ingeniería y tecnología, las mujeres se caracterizan por estar subrepresentadas, situación que podría obedecer a patrones históricos (Cronin y Roger, 1999).

La siguiente Figura muestra el proceso de la subrepresentación de las mujeres en ciencia, ingeniería y tecnología:

En el caso español y alemán, la segregación horizontal es similar. Si bien las mujeres en ambos países acceden a la universidad sin problema alguno e igualan a los hombres, es posible observar esta forma de discriminación al momento de escoger la carrera profesional, donde persisten los estereotipos de género. Las mujeres prefieren la lingüística y las carreras culturales ligadas a las humanidades, en el caso español.

La presencia de mujeres en las ingenierías es deficitaria, al igual que en el resto de occidente. Para 2008, en Alemania llegó al 22% y al 28% en el caso español (Torres y Pau, 2011).

LA SEGREGACIÓN HORIZONTAL DE CARRERAS UNIVERSITARIAS

La literatura internacional otorga un extenso campo de análisis relativo a conocer las causas de la segregación horizontal de carreras, lo que ha provocado un lento ingreso de las mujeres en las áreas STEM.

Durante muchos años se recurrió a factores biológicos para entender la somera presencia de las mujeres en las áreas más “rígidas” del conocimiento. Sin embargo, recientes investigaciones han puesto énfasis en factores exógenos, tales como los socio-culturales y medioambientales que generarían condiciones poco amigables para que las niñas escojan las áreas científicas, matemáticas y tecnológicas, como campo laboral futuro (Legewie y DiPrete, 2012; Alon y DiPrete, 2015).

Más aún, la brecha de género en STEM se ha atribuido a lo que la literatura denomina “el enfoque del camino” (*pathways approach*), que otorga una particular atención a los puntos específicos relacionados al modo en que los estudiantes conforman sus preferencias para escoger entre las diferentes disciplinas, basadas en la percepción de sus propias aptitudes y oportunidades específicas de su propio campo de estudio. Factores como el gusto personal, los valores y roles, expectativas de género y el apoyo medioambiental en escenarios alternativos, resultan claves a la hora de elaborar las preferencias.

(Alon y DiPrete, 2015).

Las influencias medioambientales producen sistemáticas diferencias entre niños y niñas, en sus valores, percepciones de oportunidad y de su capacidad de competencia, por medio de la producción y reproducción de estereotipos y otras fuerzas culturales (Eccles, 2015; Ridgeway, 1993; Ridgeway y Correll, 2004; Steele, 1997 citado en Alon y DiPrete, 2015).

Ante la imposibilidad de interpretar estadísticamente la segregación horizontal de las disciplinas universitarias, incluso ocupando como indicadores las competencias académicas o de trabajo y los valores familiares, los investigadores han debido introducir el llamado “esencialismo de género” (*gender essentialism*), a modo de explicar los patrones de hombres y mujeres al escoger las disciplinas en las universidades. Por esta razón, se ha tomado la decisión de tratar de llegar al origen de la producción de los estereotipos de género, los cuales emergen desde la niñez muy temprana y continúan potenciándose a través de la adolescencia.

Los padres y profesores tienden a percibir a las niñas como menos calificadas para las matemáticas que los niños, prestándoles una menor atención a ellas, pues las matemáticas resultan “naturalmente” masculinas (Alon y DiPrete, 2015).

Estudios recientes permiten acumular evidencia para sostener que la experiencia educativa durante la educación básica y media, resulta determinante para la construcción de preferencias del camino académico/disciplinario que decidirán hombres y mujeres en su formación superior. Por ello es que se señala que influye el contexto escolar, el trato de los profesores con sus estudiantes, los modelos de roles de estos, el nivel socioeconómico de los estudiantes y sus padres, el capital cultural, social y educativo de los mismos, y el tipo de evaluación al cual están sometidos (Legewie y DiPrete, 2012; Espinoza y Taut, 2016; Paredes, 2014; Canales, 2016; Arias, Mizala y Meneses, 2016; Mizala, 2016; Mizala, Martínez y Martínez, 2015).

Los estudios realizados en Chile ponen particular atención en el rendimiento de los estudiantes en las pruebas estandarizadas de matemáticas: el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (en adelante SIMCE)⁹ y la Prueba de Selección Universitaria (en adelante PSU)¹⁰. Las hipótesis que se barajan en los estudios de Arias *et al.* (2016) y Paredes (2014) afirman que los estereotipos de género son construidos por los profesores y es posible apreciar un trato diferente entre los estudiantes hombres y mujeres (Arias *et al.*, 2016). Mizala, además, plantea que las pruebas estandarizadas altamente competitivas perjudican el rendimiento de las mujeres en relación a sus pares. Valentina Paredes (2014) por su parte, analiza rol de los modelos femeninos en la enseñanza y su positivo impacto en el rendimiento de las niñas en matemáticas (Paredes, 2014).

Los estudios de Arias *et al.* (2016) plantean que las mujeres, al ser sometidas a pruebas estandarizadas altamente competitivas de matemáticas (como lo es la PSU), poseen un rendimiento más bajo al ser comparadas con los varones. No así para el caso de pruebas estandarizadas que carecen de un impacto individual mayor como lo es la prueba SIMCE.

⁹El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (comúnmente conocido como la Prueba SIMCE) es un instrumento de evaluación estándar, cuyo objetivo consiste en medir los avances del currículum escolar. Posee una baja competitividad, pues mide el resultado de los establecimientos y no de cada individuo que la rinde. Se evalúa a los establecimientos con esta prueba en 4° y 8° año básico y 2° año de enseñanza media.

¹⁰La Prueba de Selección Universitaria (comúnmente conocida como la PSU), es una prueba estandarizada que rinden los estudiantes para ingresar a la educación universitaria. Es altamente competitiva y los resultados se evalúan de forma individual.

Al realizar la comparativa entre ambos tipos de pruebas estandarizadas (SIMCE y PSU), Mizala comprueba su hipótesis: las mujeres poseen desempeños más modestos que los varones en la PSU, pero la diferencia entre ambos sexos para la prueba SIMCE de segundo año de enseñanza media no es significativa (Mizala *et al.*, 2015). Incluso, Mizala y su equipo de investigadores realizaron un modelo experimental para comparar una muestra de pares de mellizos dicigotos mixtos, partiendo del supuesto de que las diferencias biológicas, en iguales contextos psicosociales, económicos y culturales, podrían repetir los resultados generales. Para la prueba SIMCE, los mellizos no presentaron mayores diferencias, no obstante, para el test más competitivo (PSU), las brechas volvieron a estar presentes (Mizala *et al.*, 2015).

La autora afirma que las condiciones medioambientales de las mujeres en los colegios, la conformación de estereotipos de género y el rol de la autoeficacia en matemáticas de estas, genera un efecto negativo (falta de confianza en sí mismas), pues se perciben como las principales responsables de este resultado.

Otro de los hallazgos de Mizala concluye que las mujeres poseen un mayor porcentaje de retención que los hombres en STEM y, en algunos casos, no se evidenciaron diferencias significativas. El estudio afirma que el resultado en retención indica que el mismo grupo de estudiantes que se matricularon en STEM el año 2013, los test SIMCE y PSU subestimaron las posibilidades de éxito en educación superior de las mujeres y sobreestimaron las de los hombres (Arias *et al.*, 2016, p. 16).

Ya que los medioambientes y contextos sociales en que se educa establecen importantes aspectos para analizar, resulta clave observar el proceso de construcción de estereotipos de género en la sala de clases por parte de los profesores (Espinoza y Taut, 2016).

Los resultados de las observaciones de los educadores en la sala de clases, dan cuenta que estos otorgan una menor atención en tiempo a las niñas, les formulan preguntas más fáciles que a los niños y las retroalimentan menos. Por otra parte, el equipo de investigadores descubrió que los maestros con peor desempeño académico presentan mayores sesgos de género. Estos sesgos impactan directamente en el rendimiento PSU de las niñas, donde tanto los docentes como las profesoras actúan de igual manera durante el proceso de contacto con los estudiantes (Espinoza y Taut, 2016).

Paredes (2014), por su parte, plantea que a través de la sala de clases se pueden transmitir valores, estereotipos y fobias a las matemáticas; y que las profesoras cumplen un rol clave en la confianza de las niñas en el proceso de aprendizaje de estas materias. Para el caso de los niños, no existen efectos negativos si es que quien imparte la asignatura de matemáticas es una mujer.

Para comprobar los efectos positivos de las profesoras en las niñas como modelos de adiestramiento matemático, Paredes (2014) analizó una muestra de estudiantes de 8° año básico en Chile. La revisión internacional que realiza Paredes sostiene que el sexo del profesor puede tener efectos significativos sobre el comportamiento de los estudiantes a través del modelo de rol o a través de la amenaza de estereotipos (Dee, 2007 citado en Paredes, 2014).

Los resultados de Paredes indican que existe una robusta relación entre las calificaciones obtenidas por las niñas y el sexo de su profesora. Si las niñas tienen una profesora de matemáticas, sus resultados en la prueba SIMCE son afectados positiva y significativamente. En el caso de los niños, no se observa que el modelo femenino afecte su rendimiento (Paredes, 2014). Estas consecuencias se acercan a la hipótesis planteada por Nixon y Robinson (1999), quienes descubrieron que, al momento de haber una mayor proporción de profesoras de escuelas secundarias, se producen efectos positivos en el rendimiento de las mujeres que estudian en este tipo de establecimientos, mientras que no hay efecto alguno en el caso de los varones estudiantes (Paredes, 2014).

Por su parte, Andrea Canales (2016) descubrió los efectos de los factores no académicos durante el proceso de postulación de estudiantes a la educación superior.

Para obtener un buen rendimiento en la PSU se debe conseguir una buena preparación, por lo que aquellos estudiantes que acceden a una mejor educación (en Chile se otorga en el contexto privado), obtienen, como resultado, mejores puntajes en dicho test. Debido a la desigualdad en el acceso a una educación de calidad, ya que actúa como un bien privativo destinado a las clases más altas, se produce una brecha entre el origen socioeconómico y los resultados académicos, pues quienes se encuentran mejor preparados pertenecen a los sectores medios-altos de Chile (Canales, 2016).

En relación al proceso de postulación, la profesión de los padres y su nivel educativo influyen en la decisión sobre si postular a la universidad o no hacerlo. Estos últimos factores son determinantes también para que los estudiantes tengan nociones e información sobre dónde y a qué postular. Los padres más educados y de mejor posición económica otorgan más ayuda e información a los jóvenes, a diferencia de aquellos con menos estudios. Andrea Canales, en su estudio, plantea que en el proceso de postulación a la universidad se conjugan factores académicos y no académicos, es decir, ambos se entrecruzan positivamente (Canales, 2016).

EL ACOSO SEXUAL EN LAS UNIVERSIDADES

Sexual harassment is not a sexual issue, it is an issue of power (Judy Oshinsky, 1980)¹¹.

El acoso sexual en los espacios académicos ha sido una constante desde hace mucho tiempo. En los Estados Unidos, hace más de treinta años, algunas víctimas comenzaron a denunciar públicamente estos hechos, logrando instalar -como un problema público- el asalto y el acoso sexual, obligando a la institucionalidad pública a generar protocolos y penalizar dichas acciones (Till, 1980).

El acoso sexual es definido como una atención sexual persistente de carácter indeseado y no solicitado, de naturaleza abusiva. También consiste en observaciones y comportamientos sexuales que contribuyen a generar efectos negativos, tanto emocionales y psicológicos, en los ambientes de trabajo/estudio. Implica o expresa promesas de recompensa de favores sexuales (Osborne, 1992). El término “acoso sexual” incluye atención física de naturaleza sexual, entendida como ofensiva y abusiva (Universidad de Chile, 2014).

Las universidades canadienses han identificado intensidades del acoso sexual. En primer lugar, los “medioambientes hostiles” de trabajo y estudio que impactan de manera negativa en los aspectos psicológicos o emocionales de las personas, que se provocan por comportamientos sexuales ofensivos e inapropiados, lo que incluye exponer materiales de audio o vídeo ofensivo, utilizar lenguaje sexual inapropiado durante el desarrollo de las cátedras, promesas de gratificación a través de favores sexuales o, por el contrario, la amenaza de represalia por no cumplir con la solicitud de favores sexuales. El acoso sexual se enmarca en contextos de abuso de autoridad profesional o académico, que involucra a un profesor que requiere favores sexuales de sus estudiantes (Osborne, 1992).

En 1980, el Consejo Consultivo Nacional sobre Programas Educativos para la Mujer de los Estados Unidos, realizó un *Reporte sobre la Situación del Acoso Sexual de sus Estudiantes*. El documento define el acoso sexual como el “uso de la autoridad para enfatizar la sexualidad o identidad sexual de un estudiante, a modo de impedir o perjudicar el disfrute total de los beneficios educativos, el clima o las oportunidades educativas de ese estudiante” (Till, 1980).

El informe entrega cinco categorías de actividades que describen el acoso sexual:

1. **Observaciones o comportamientos sexistas generalizados (gender harassment):** es cercano al acoso por condición de raza. Involucra acciones ofensivas, a menudo contra las mujeres y excepcionalmente contra hombres. Se producen en la sala de clases y las ofensas pueden ser generalizadas de acuerdo a la naturaleza de la audiencia. Una de las consecuencias del acoso sexual se denomina el “efecto frío”, que produce limitaciones a la experiencia educacional o laboral de las víctimas.

2. **Comportamientos inapropiados y ofensivos libres de sanciones (seductive behavior):** esta categoría comienza con la introducción de requerimientos de encuentros sociales o sexuales, que van, por lo general, acompañados de contacto físico.

3. **Solicitud de actividades sexuales u otros enganches sexuales bajo la promesa de premios (sexual bribery):** por lo general, se recurre a amenazas en las situaciones en que no existe colaboración. El cruce real de esta categoría resulta cuando este tipo de comportamientos es usado por las autoridades institucionales para obtener un favor sexual o inducir la conformidad de estereotipos sexuales. Si se extrema, la categoría incluiría la compra por la atención sexual. Este tipo de comportamientos podría procesarse como un acto criminal. Puede ocurrir cuando ocupan las calificaciones como monedas de cambio.

4. **Actividad sexual coercitiva con débiles sanciones (sexual coercion):** en el mundo empresarial, el acoso sexual es entendido popularmente como el “entrar y salir”. Para los estudiantes, en cambio, el acoso sexual es entendido como “una A por un revolcón” (“A for a lay”). No obstante, la realidad puede ser más cruda, y puede traer consecuencias por el resto de la vida de las víctimas. Este tipo de acoso sexual consiste en la explotación de una diferencia jerárquica para obligar a escoger entre alternativas extremadamente indeseadas.

5. **Agresión sexual, crímenes sexuales y delitos menores (sexual assault):** incluye actos que son denunciados a las autoridades policiales. Pueden ser considerados crímenes o delitos menores. Por lo general, involucran el uso de la fuerza física. Asimismo, el autor del abuso tiene el poder de destruir la carrera académica y cambiar drásticamente el curso de la vida del estudiante. Tales actos no son considerados un peligro “físico”, sino solo “coerción psicológica”, que generalmente supone antecedentes insuficientes para establecer la violación.

El problema del acoso sexual no es algo reciente, de hecho, los estudiantes en condiciones más débiles se ven expuestos a sufrir este tipo de situaciones. “El acoso sexual para los estudiantes de educación superior, realizado por sus profesores, se aprendió a ignorar y a aceptar de manera silenciosa” (Dziech y Weiner, 1984, citado en Fitzgerald *et al.*, 1988).

El acoso sexual constituye una barrera externa al desarrollo de la carrera de las mujeres (Fitzgerald *et al.*, 1988). Este, además, puede traer serias consecuencias psicológicas y prácticas a los estudiantes. Un estudio realizado en 1983 por la Universidad de Harvard, concluyó que un 15% de las estudiantes de postgrado y un 12% de las de pregrado que fueron víctimas de acoso sexual, cambiaron su programa educativo de origen como resultado de algún episodio de acoso sexual (Fitzgerald *et al.*, 1988). En ese mismo estudio, un 13% de las estudiantes evitó tomar clases o trabajar con ciertos profesores por el riesgo que significara estar sujetas a algún tipo de abuso sexual (Adams *et al.*, citado en Fitzgerald *et al.*, 1988).

En la Universidad de California Irving, las entrevistadas del estudio realizaron una distinción entre lo que significa acoso sexual y discriminación por razón de sexo/género. Las entrevistadas también realizaron una distinción entre actores individuales y sesgos institucionales que generan este tipo de comportamientos discriminatorios o abusivos (Monroe *et al.*, 2008).

En ese mismo estudio, se afirma que el clima institucional de la universidad resultaba complaciente con la discriminación y el acoso, prefiriendo mantener las cosas ocultas de los reportes oficiales acerca de las situaciones de estos temas.

(Monroe et al., 2008, p. 221)

Una de las entrevistadas relató el episodio de acoso sexual sufrido por una alumna que denunció a su victimario a una académica cercana, quién le aconsejó denunciar lo ocurrido a una instancia superior, como el decano de la facultad. Éste la recibió y reprochó el comportamiento de su colega, le hizo ciertas recomendaciones a la denunciante sobre cómo manejar dicho problema en el futuro, aludiendo a que la estudiante ya había tomado la acción de manera interna en dicha instancia, pero no recurrir a otra de mayor jerarquía. El decano le presentó a la víctima un sentimiento de empatía de alguien que pertenece a la estructura de poder, sin embargo, el hecho se colige que la autoridad optó por proteger a la institución e, indirectamente, desalentar a la víctima de denunciar al acosador, dejando así al infractor en mismo lugar para acosar a otras mujeres jóvenes.

El episodio demuestra cómo la discriminación perdura a través del sutil cierre de las filas para salvaguardar a la institución contra posibles recursos legales de otras víctimas. Ilustra, además, cómo las burocracias atrincheradas protegen a un grupo en lugar de cuidar a las víctimas de una manifiesta discriminación (Monroe et al., 2008, p 221).

El relato anterior hace referencia a lo que se denomina como “clima frío” (*chilly climate*), que consiste en que las alumnas son tratadas de manera diferente a los estudiantes en los espacios universitarios por sus profesores, así como también por sus pares. Comportamientos que, en última instancia, socavan la autoestima de niñas y mujeres en relación a sus capacidades académicas, disminuyéndolas, inhibiendo el aprendizaje y provocando mermas en su autoestima. Esto ocurre no solo en el caso de las mujeres, sino también a otros grupos por razón de su raza, opción sexual o identidad de género.

(Sandler y Hall, 1986; Buquet et al., 2013)

El clima frío se expresa en devaluar a las estudiantes en relación a los hombres, poniéndoles menos atención en clases a ellos y no a ellas, respondiendo en menor medida las preguntas de las mujeres y entregarles un *feedback* mayor a los hombres. Otra de las formas de expresar el clima frío es a través de la estereotipación, otorgando características “naturales” y “biológicas” a hombres y mujeres estudiantes.

Las expectativas constituyen otra expresión del clima frío, vale decir esperar comportamientos distintos por parte de los hombres y las mujeres. De este modo, se piensa que ellos sean más asertivos, competitivos, hablen más, traten de impresionar a otros, busquen el poder y el estatus; mientras que las mujeres sean “más emocionales”, hablen menos, busquen intimidad, amistad y vida en comunidad.

El acoso sexual es otro tipo de expresión de este clima frío, pues, en general, mucha gente piensa que los hombres, por su naturaleza masculina, serán proclives a seducir y, en muchas ocasiones, acosar a las mujeres.

Por otro lado, se distinguen los comportamientos en el espacio de la facultad, que implican bromas sexuales, en general, acerca de las mujeres; el uso del humor sexista en la sala de clases; analogías sexuales; hacer alusión a analogías deportivas (el abuso de la metáfora del fútbol por ejemplo), situación que provoca que —tanto las mujeres, personas que no son cercanas al fútbol o incluso extranjeros— no entiendan estas referencias, así como interrumpir a las mujeres cuando se encuentran participando, por nombrar algunas.

(Sandler y Hall, 1986)

Otra expresión del clima frío y del acoso sexual son las denominadas micro-agresiones, expresiones aparentemente discretas, sutiles y sin intenciones. Estas consisten en pequeños intercambios cotidianos que envían mensajes denigrantes a ciertas personas, debido a su pertenencia a un grupo, como los afrodescendientes, mujeres o LGTB. Aunque estas microagregaciones son, a menudo, pasadas por alto o se asumen como no intencionadas, acaban por deteriorar el rendimiento en múltiples contextos, afectando negativamente a la calidad de vida de las mujeres (Berthelemy *et al.*, 2016).

Un estudio realizado por Catherine Hill y Elena Silva (2005), llamado *Drawing the Line: Sexual Harassment on Campus*, muestra los resultados de una encuesta que fue aplicada en todos los *colleges* y universidades de Estados Unidos. Los hallazgos clave del estudio determinaron que los episodios de acoso sexual están extendidos a lo largo de todo el país y la gran mayoría de sus estudiantes han experimentado algún suceso relacionado con este fenómeno, ya sea del tipo de acoso sexual que no implica contacto físico, pero sí mensajes telefónicos y electrónicos.

En este mismo estudio también se indica que los episodios de acoso sexual ocurren, tanto dentro del campus, como también en las residencias estudiantiles y en toda clase de instituciones públicas y privadas. Sin embargo, acontecen con mayor frecuencia en las grandes universidades (Hill y Silva, 2005). Asimismo, señala que tanto hombres y mujeres han experimentado episodios de acoso sexual, pero ellas tienden a experimentarlos en mayor medida. Del mismo modo, son ellas las que advierten los efectos negativos al respecto: enojo y decepción de su experiencia universitaria. El impacto de estos episodios es que las estudiantes cambien su comportamiento luego de haber sufrido un incidente de estas características.

El estudio, además, indica que los estudiantes con opciones sexuales o identidades de género diversas, resultan más proclives a sufrir episodios de acoso sexual. Como resultado de estos hechos, los LGTB terminan desconfiados de su entorno, enojados y decepcionados de su experiencia universitaria. Son estos estudiantes quienes se preocupan por la seguridad en sus espacios de estudio, particularmente de las políticas de prevención de ataques en estos campus (Hill y Silva, 2005).

El estudio analiza los impactos del acoso sexual en distintos grupos raciales, siendo los estudiantes afroamericanos e hispanos quienes experimentan una mayor cantidad de episodios de acoso sexual, versus los descendientes blancos. Por otro lado, la misma investigación indica que los hombres son quienes poseen una mayor inclinación a cometer actos de acoso sexual. En este mismo sentido, más de la mitad de los acosadores piensan que sus acciones son divertidas (Hill y Silva, 2005).

Finalmente, los datos de la publicación indican que, en general, en su gran mayoría, las víctimas (más del 90%) evitan denunciar el acoso sexual y, usualmente, deciden resguardar estos hechos en pequeños grupos de su confianza. Entre las razones de esta no-denuncia existen: el avergonzarse de los hechos, auto-culparse de su comportamiento, escepticismo o que este tipo de hechos no sería algo “tan grave”, vale decir, existe una naturalización de estas conductas.

(Hill y Silva, 2005)

El trabajo de Wright y Weiner (1988) define a los acosadores como “individuos que necesitan ejercer poder sobre el sexo opuesto” (Wright y Weiner, 1988, citado en Buquet *et al.*, 2013, p. 52). No obstante, desde el punto de vista de estas mismas autoras, los profesores acosadores resultan una singularidad en relación al resto de los cuerpos académicos.

Este mismo estudio plantea que tener pocas mujeres en los puestos altos de las instituciones universitarias, acrecienta más aún el problema del acoso sexual. En general, las instituciones de educación superior resultan fundamentalmente masculinas y, al tocarse el asunto del acoso sexual entre los académicos, de inmediato tiende a asociarse a las mujeres, no siendo concebido como una atrofia institucional (Wright y Weiner, 1988 citado en Buquet *et al.*, 2013).

EL ESTADO DE LA SITUACIÓN DEL ACOSO SEXUAL EN CHILE: AVANCES INCREMENTALES EN SU PREVENCIÓN EN LAS UNIVERSIDADES

La Universidad de Chile, a través de su diagnóstico *Del biombo a la cátedra. Igualdad de oportunidades de género en la Universidad de Chile*, realiza un análisis sobre las percepciones acerca de las situaciones de acoso que la aquejan. Si bien esta información no estuvo disponible en términos formales —como detalles de denuncias, por ejemplo—, se procedió a realizar un análisis informal a través de experiencias, historias y anécdotas que dieron cuenta de las diferentes situaciones que se han dado en dicha institución (Universidad de Chile, 2014). El material fue recopilado por medio de grupos focales y entrevistas, con un énfasis en la relación profesores-alumnas en todas las facultades de la casa de estudios. La particularidad de los casos es que no habían llegado, hasta esa fecha, a ser denunciados.

En el segmento de académicos y funcionarios, se advierten situaciones de devaluación por condición de género, estereotipos y, pese a que muchas de las académicas presentan buenos resultados en su carrera, las tareas más difíciles les fueron otorgadas a sus colegas varones.

En los testimonios se muestra también una serie de situaciones en las cuales se ha dudado de la capacidad de las académicas por su condición de reproductoras, invitándolas a que vuelvan a su rol histórico relacionado con cuidado de la casa y los hijos, en vez de perder el tiempo en la universidad, pese a tener currículos altamente competitivos y haberse adjudicado proyectos de investigación de alto prestigio nacional, como es el caso de los FONDECYT (Universidad de Chile, 2014).

En el caso de las estudiantes, estas perciben haberse sentido como objetos sexuales en más de alguna oportunidad, a diferencia de sus pares hombres. Las mismas hacen referencia a una supuesta “tolerancia institucional” con la agresión verbal emitida por sus profesores, de la cual no solo son víctimas las mujeres, sino también otros grupos pertenecientes a los denominados LGTB (Universidad de Chile, 2014, p. 128).

Otro aspecto que llama la atención es la naturalización de los comportamientos sexistas, en que las mismas estudiantes sienten “compasión” por sus pares, al considerarlos inmaduros socialmente. El mismo estudio da cuenta de estereotipos de género al hacer referencia a conductas de corte “promiscuo” entre los pares, ya que el hombre con este tipo de actuaciones recibe un trato diametralmente dispar en relación a la mujer que se comporta de la misma forma, siendo ésta tratada de la peor forma (Universidad de Chile, 2014).

Cabe destacar que, una vez publicado el diagnóstico y constituida la Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género en esa misma casa de estudios, se presentan una serie de denuncias por acoso sexual realizadas por las estudiantes de dicha universidad.

Con ocasión de las crecientes denuncias que han tenido lugar en diversas universidades del país, las casas de estudios han comenzado un acucioso trabajo, lo que ha servido para visibilizar la problemática en la esfera pública. Lo anterior se ha visto reflejado en la creación de protocolos para el tratamiento del acoso sexual, tales como el ya aprobado en la Universidad de Chile, al que se ha sumado la Universidad de Santiago de Chile (en 2016) y las incipientes unidades en la Universidad de Concepción (el mismo año) y Universidad Austral de Chile (Valdivia) desde 2012, por nombrar algunas, junto a las iniciativas para la igualdad de género de la Agrupación de Universidades Regionales (2017). De hecho, durante el primer semestre de 2018, fue creada la Comisión de Igualdad de Género del Consejo de Rectores y de la Agrupación de Universidades Regionales.

A esto se suman algunos estudios primarios en relación a la situación del acoso sexual, tales como la encuesta realizada por la Coordinadora de Género y Sexualidad de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso junto al Observatorio Contra el Acoso Callejero (OCAC), que fue aplicada en 2016 en la Facultad de Filosofía y Educación de esa universidad. Del total de estudiantes que contestaron (451), un 10% admitió haber sufrido algún episodio de violencia sexual en el contexto universitario (OCAC, 2016), de los cuales el 75% ocurrió entre pares, resultando como principales afectadas las estudiantes.

METODOLOGÍA DEL DIAGNÓSTICO

El presente Informe se construyó en base a una metodología mixta. Por una parte, ocupa una serie de técnicas de carácter cualitativo para construir definiciones e intentar abordar un fenómeno social no clásico, como son los estudios de género. En una segunda parte, introduce procesos cuantitativos para sostener la hipótesis e información recolectada.

Se comienza realizando un rastreo del proceso *-process tracing-* a modo de comprender de manera integral del fenómeno social estudiado. En este caso, la existencia de brechas de género en la educación superior, sus causas y efectos.

De acuerdo a David Collier (2011), el rastreo del proceso es una herramienta analítica para extraer inferencias descriptivas y causales a partir de pruebas diagnósticas, que a menudo han sido entendidas como parte de una secuencia temporal de eventos o fenómenos. Esta metodología puede contribuir a identificar nuevos fenómenos políticos y sociales y describirlos sistemáticamente; evaluar las hipótesis explicativas previas; descubrir nuevas hipótesis y evaluar estas nuevas causales; comprender los mecanismos causales, y otorgar un medio para abordar problemas desafiantes como la causalidad recíproca, la falsedad y el sesgo de selección (Collier, 2011). Esta etapa fue realizada a partir de un análisis bibliográfico exhaustivo.

Luego el Informe aborda el diagnóstico de la Universidad de Valparaíso, y para esto presenta un análisis de datos de carácter secundario, basado en la estadística descriptiva e inferencial. Para el trabajo de los datos, se utilizó la información disponible en la Dirección de Gestión y Desarrollo de Personas (ex Recursos Humanos) para los años, (2017, 2018) y el análisis se realizó con Excel para office 2010.

Para el análisis de la segregación horizontal, se analizaron las distribuciones de poblaciones por cada facultad. En el análisis de remuneraciones, se aplicó diferencia de medias, considerando los promedios de ingresos anuales, para evitar sesgos producto de la estacionalización de los pagos incrementales o por proyecto, que tienen variaciones entre las diferentes facultades, por los diferentes procesos administrativos, como también por la conformación de las estructuras salariales, donde hay facultades que tienen un mayor pago asociado a docencia, y otras asociado a proyectos.

También se usó una encuesta llamada “Sobre la situación de hombres y mujeres en la Universidad de Valparaíso”, la cual fue aplicada entre noviembre y diciembre de 2016 a los tres estamentos de la institución: académicos, estudiantes y funcionarios.

Esta Encuesta toma como base la propuesta del Sistema de Indicadores para la Equidad de Género en instituciones de la educación superior elaborado por las investigadoras Ana Buquet, Jennifer Cooper e Hilda Rodríguez, del Programa de Estudios de Género de la UNAM. Asimismo, fueron agregadas algunas preguntas (adaptadas a la realidad de la Universidad de Valparaíso) del Informe de Desarrollo Humano en Chile de 2010.

La Encuesta presenta cinco dimensiones de análisis:

1. Características básicas de la población: unidad académica, avance curricular, número de hijos, información acerca de las estrategias del cuidado, encuesta de uso del tiempo.
2. Brechas de género: en la carrera académica, profesional y estudiantil.
3. Dimensión simbólica del poder.
4. Percepción sobre algunas medidas para atenuar las desigualdades de género.
5. Situación sobre el acoso sexual, violencia física y simbólica.

Realizada la búsqueda de información relativa a la desigualdad de género en las instituciones de educación superior, es posible observar un desarrollo académico incipiente en América Latina, situación que ha permitido contar con una propuesta metodológica basada en un Sistema de Indicadores para la Equidad de Género en Instituciones de Educación Superior, elaborado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que propone una serie de herramientas de carácter cualitativo y cuantitativo para obtener información acerca de la situación de género de las universidades.

La base normativa del instrumento, cuenta con el soporte de dos grandes acuerdos internacionales. El primero, la Plataforma para la Acción de la IV Conferencia de la Mujer en Beijing realizada en 1995, que en sus puntos B y H, contempla lo siguiente: “La igualdad de acceso a la educación y la obtención de educación son necesarias para que más mujeres se conviertan en agentes de cambio... La creación de mecanismos institucionales para el adelanto de la mujer, situados en el más alto nivel de la jerarquía nacional, así como también, preparar y difundir datos e información destinados a la planificación y la evaluación desglosados por sexo” (Plataforma de Acción de la IV Conferencia de la Mujer en Beijing, 1995).

De igual forma, los indicadores se basan en la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), de 2008, que en su punto D N° 3, incluye la necesidad de incorporar “valores sociales y humanos de la educación superior, a través de:

La promoción del respeto y la defensa de los derechos humanos, incluyendo: el combate contra toda forma de discriminación, opresión y dominación; la lucha por la igualdad, la justicia social, la equidad de género; la defensa y el enriquecimiento de nuestros patrimonios culturales y ambientales; la seguridad y soberanía alimentaria y la erradicación del hambre y la pobreza; el diálogo intercultural con pleno respeto a las identidades; la promoción de una cultura de paz, tanto como la unidad latinoamericana y caribeña y la cooperación con los pueblos del Mundo.

Éstos forman parte de los compromisos vitales de la Educación Superior y han de expresarse en todos los programas de formación, así como en las prioridades de investigación, extensión y cooperación interinstitucional. (CRES, 2008)

Asimismo, en Chile, como se señaló anteriormente, fue publicado el año 2010 con el Primer Informe de Igualdad de Oportunidades de Género, realizado por la Universidad de Chile. Dicho estudio, sirvió como base para contrastar el instrumento y adecuar las preguntas de la propuesta de la UNAM, así como también, agregar al cuestionario otras preguntas no contempladas.

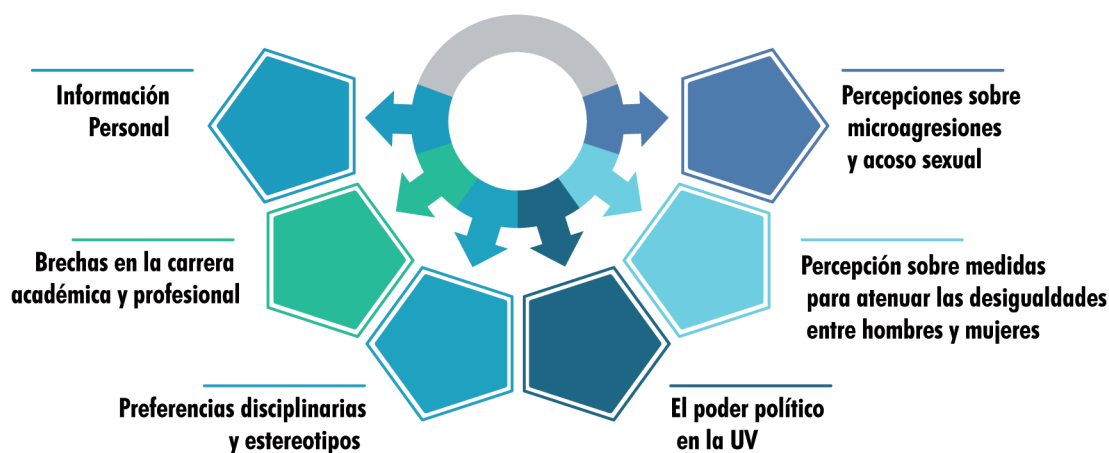
Los objetivos de la Encuesta fueron:

- Conocer el nivel de percepción sobre discriminación de género en la Universidad de Valparaíso,
- Conocer las actitudes discriminatorias en función sexo-género de los tres estamentos,
- Cuantificar las principales prácticas de discriminación de género que han experimentado, estudiantes, académicos y funcionarios,
- Pesquisar la valoración de algunas propuestas de diseño institucional de equidad de género en los tres estamentos.

Finalmente, fueron introducidas algunas preguntas del cuestionario exhibido en el Informe de Desarrollo Humano 2010, realizado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo “Género, los desafíos de la igualdad”, relativos especialmente a percepciones de desigualdad de género, y sobre la opinión de la población de la Universidad de Valparaíso, sobre algunas propuestas relativas a combatir las desigualdades de género, como las políticas de promoción de acciones afirmativas a través de las cuotas de género, y de plano la promoción de medidas de paridad.

Dimensiones de análisis de la propuesta de cuestionario para los tres estamentos, son las siguientes:

Encuesta “SITUACIÓN DE MUJERES Y HOMBRES EN LA UV”



RESULTADO DEL DIAGNÓSTICO

A continuación, se desarrollará los análisis de los datos institucionales y la estadística descriptiva asociada a la encuesta de *Situación de Hombres y Mujeres en la Universidad de Valparaíso*.

Las fuentes de recopilación de datos para la realización de este análisis fueron los reportes entregados por la *Unidad de Recursos Humanos* para 2017 y los datos correspondientes a la publicación mensual para el cumplimiento de la Ley de Acceso a la Información Pública, realizando para ello, la metodología de los promedios anuales líquidos. En el caso de la información estudiantil, ésta fue obtenida desde el sitio web del SIES, del Ministerio de Educación.

Las estadísticas que se presentan gráficamente pueden ser complementadas con los datos detallados que se presentan en el Anexo.

ANÁLISIS DE DATOS INSTITUCIONALES

Para 2017, la población de la Universidad de Valparaíso correspondía a 18.620 personas, las que forman parte de los diferentes “estamentos”: Estudiantes de pregrado (14.936), Estudiantes de postgrado (923), académicos (1.161) y funcionarios (1.240), como es posible apreciar en el tabla 6.1 la distribución por sexo de esta población varía dependiendo del grupo al que se refiera:

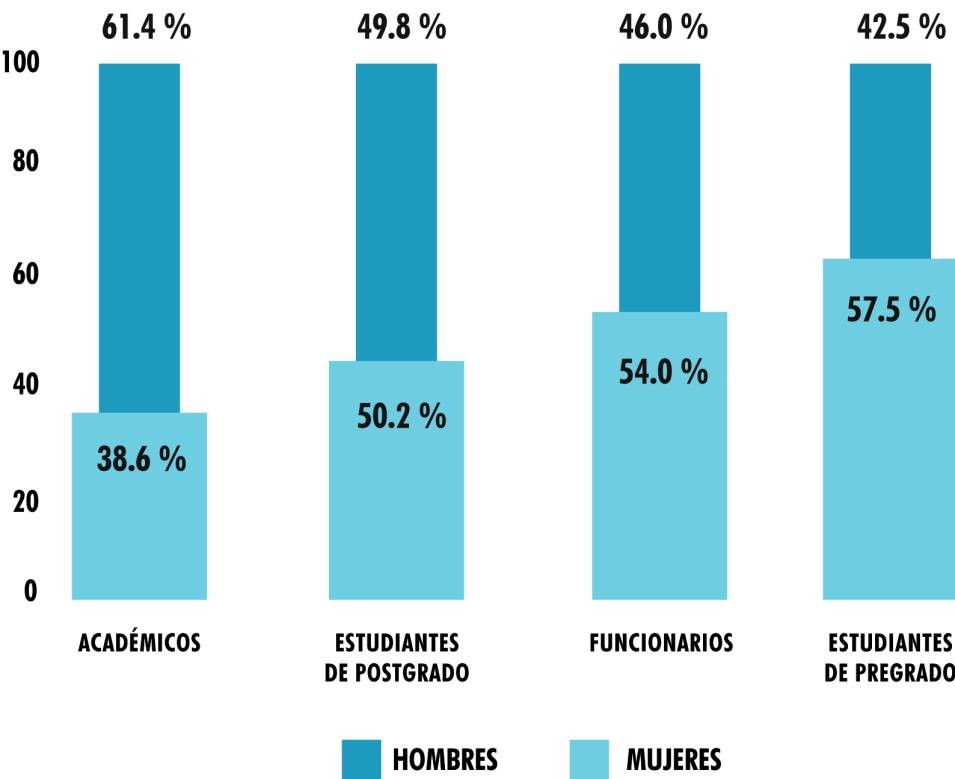
- Para el caso de estudiantes de pregrado, se observa una mayor participación de mujeres con un 57,5% (8.561) y de un 42,5% de hombres (6.355).
- Para el caso de estudiantes de postgrado ésta alcanza una distribución igualitaria en torno al 50% de hombres (49,8%) y mujeres (50,2%).
- Para el caso de los académicos hay una menor participación de mujeres 38,6% (448), contra una mayor participación masculina 61,4% (713).
- En el caso de los funcionarios esta situación se revierte. Existe una mayor participación femenina 54% (669), y una menor participación masculina 46% (571).

Tabla 6.1.

Información 2017	Mujeres	Hombres	Total
Estudiantes pregrado	8.581	6.355	14.936
Estudiantes postgrado	463	460	923
Académicos	448	713	1.161
Funcionarios	669	571	1.240

Fuente: SIES-UAIUV y RH-UV

Gráfico 6.1. DISTRIBUCIÓN POR SEXO EN LA UV
(%PERSONAS)



Fuente: Elaboración propia con información de SIES-UAIUV y RH-UV

Los datos observados resultan consistentes con las brechas que presenta la literatura, donde es posible apreciar que en los últimos años la participación de las mujeres en educación terciaria no solo creció para igualar, sino que superó a la población masculina, pero este fenómeno no se refleja posteriormente en el avance de la carrera académica, donde la población femenina empieza a disminuir a nivel postgrado, y con mayor fuerza la brecha se evidencia a nivel académico, en que se evidencian las dificultades que tienen las mujeres para participar en la carrera académica.

ESTUDIANTES

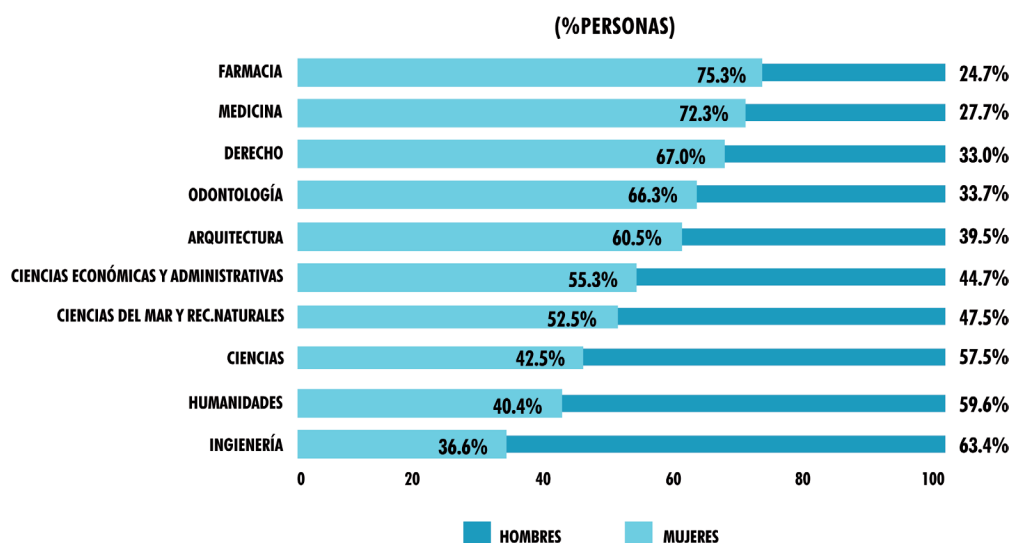
PREGRADO

Universo por facultades, por sexo

El análisis que a continuación se desarrolla, procura entregar luces acerca de la distribución de las estudiantes al interior de la Universidad de Valparaíso según sus “preferencias”¹² por sexo, entre carreras.

Es posible observar en el Gráfico 6.2, la distribución no es homogénea, la mayor cantidad de mujeres se encuentran estudiando en la Facultad de Farmacia (75,3%), le sigue la Facultad de Medicina (72,3%) y la menor cantidad en la Facultad de Ingeniería (36,6%) , nuevamente los datos presentados reproducen la segregación horizontal que se aprecia en otras universidades, donde la participación en el mundo profesional de las mujeres se encuentra en las áreas de servicios y con menor frecuencia en el área de ciencia, ingeniería y tecnología.

Gráfico 6.2. MATRÍCULA ESTUDIANTES DE PREGRADO POR FACULTAD

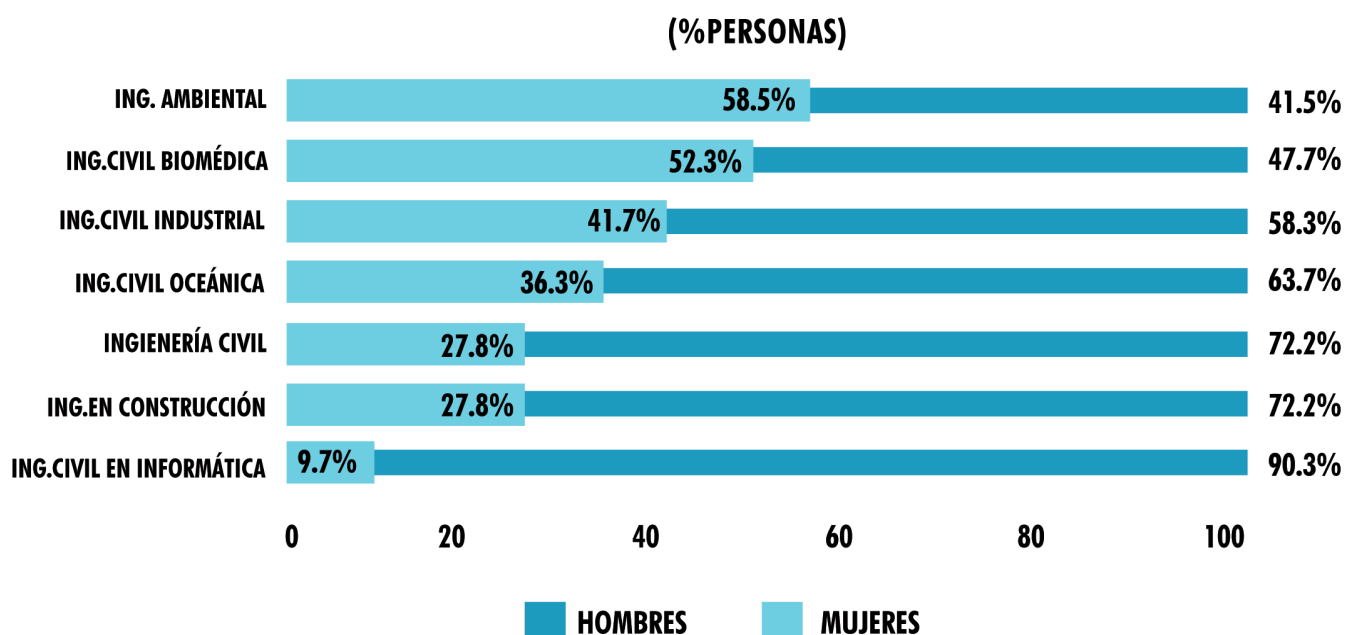


Fuente: Elaboración propia con información de SIES-UAIUV 2017

¹² Se utiliza el concepto entre comillas, porque la literatura muestra cómo las elecciones de las mujeres y hombres están mediadas por paradigmas culturales, que se reproducen al interior de las familias, en los espacios escolares y desde los distintos otros dispositivos sociales (Legewie y DiPrete, 2012; Espinoza y Taut, 2016; Paredes, 2014; Canales, 2016; Arias, Mizala y Meneses, 2016; Mizala, 2016; Mizala, Martínez y Martínez, 2015).

Para profundizar respecto a la matrícula en la Facultad de Ingeniería, a nivel de pregrado, el Gráfico 6.3 presenta la distribución de estudiantes por sexo, allí nuevamente se constata que el fenómeno es heterogéneo entre carreras, siendo aquellas que tienen una población estudiantil con mayor igualdad por sexo las carreras de ingeniería: Ambiental (58,5% de estudiantes mujeres), Civil Biomédica (52,3% de estudiantes mujeres) e Industrial (41,7% de mujeres). Por otro lado, aquellas que tienen muy baja participación de mujeres son las ingenierías: civil e informática (9,7%), en construcción (27,8% de estudiantes mujeres) y civil (27,8% de estudiantes mujeres).

Gráfico 6.3. MATRÍCULA EN LA FACULTAD DE INGENIERÍA

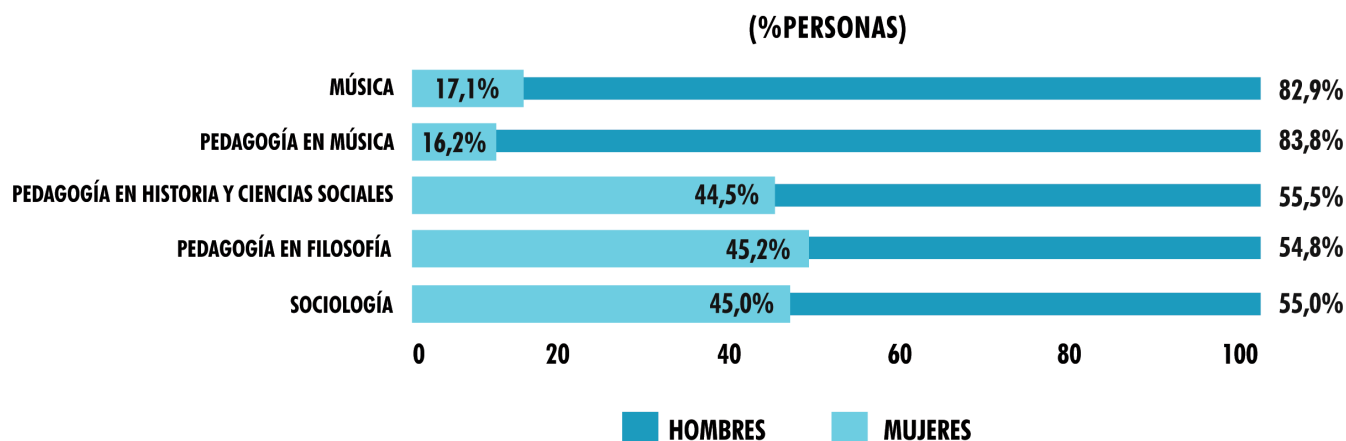


Fuente: Elaboración propia con información de SIES-UAIUV 2017

Resulta importante destacar que la Universidad de Valparaíso es pionera en el país en el área de Ingeniería Biomédica, al incorporar esta carrera al pregrado en 2000, siendo ésta una de las disciplinas que ha posibilitado el mayor ingreso de mujeres en el área STEM.

En el caso de la Facultad de Humanidades, el Gráfico 6.4 corresponde a las carreras que tienen una menor población de estudiantes mujeres son: Música (17,1%) y pedagogía en música (16,2%). El resto de la Facultad, también posee una menor cantidad de estudiantes mujeres en términos relativos, pero la brecha, es menor.

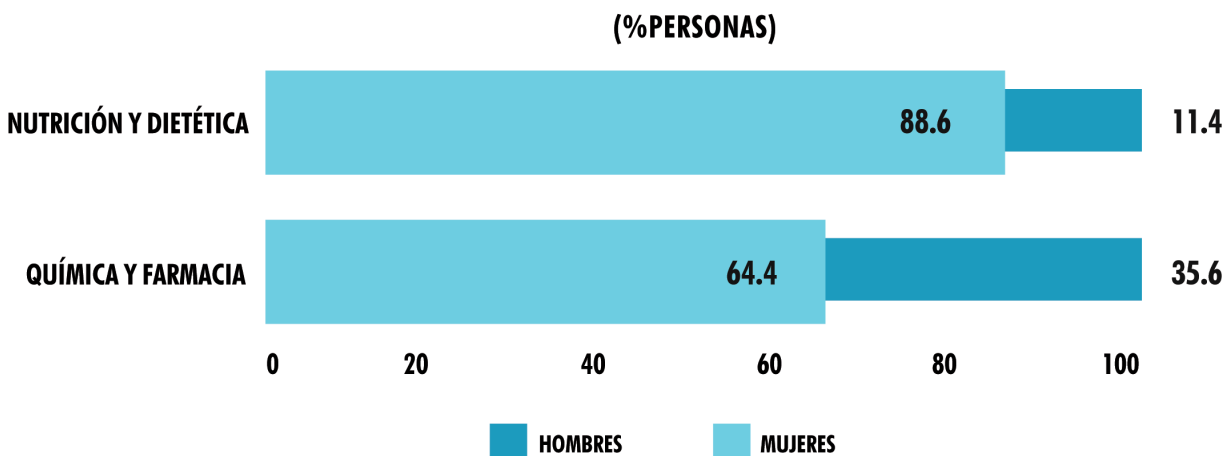
Gráfico 6.4. MATRÍCULA EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES



Fuente: Elaboración propia con información de SIES-UAIUV 2017

Para el caso de la Facultad de Farmacia, como lo exhibe en el Gráfico 6.5, la carrera que concentra mayor cantidad de mujeres (88,6%) es Nutrición y Dietética, luego se encuentra Química y Farmacia con un 64,4% de mujeres y un 35,6% de hombres.

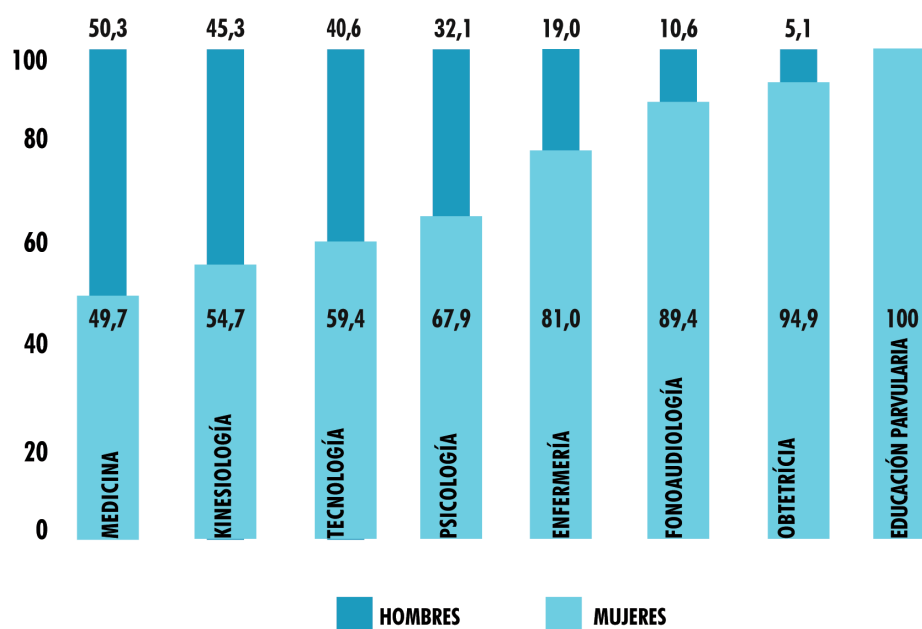
Gráfico 6.5. MATRÍCULA EN LA FACULTAD DE FARMACIA



Fuente: Elaboración propia con información de SIES-UAIUV 2017

Si se realiza un ejercicio similar, y se pone atención en la distribución al interior de la Facultad de Medicina, también se observa la diferencia entre carreras, donde algunas concentran un mayor número de mujeres estudiantes: Educación Parvularia (100%), Obstetricia y Puericultura (94,9%), Fonoaudiología (89,4%) y Enfermería (81%). De la misma manera, las carreras que tienen una participación con mayor igualdad en su distribución de estudiantes por sexo son: Medicina (50% de mujeres y 50% de hombres estudiantes), Kinesiología (54,7% de mujeres y 45,3% de hombres estudiantes) y Tecnología Médica (59,4% de mujeres y 40,6% de hombres estudiantes).

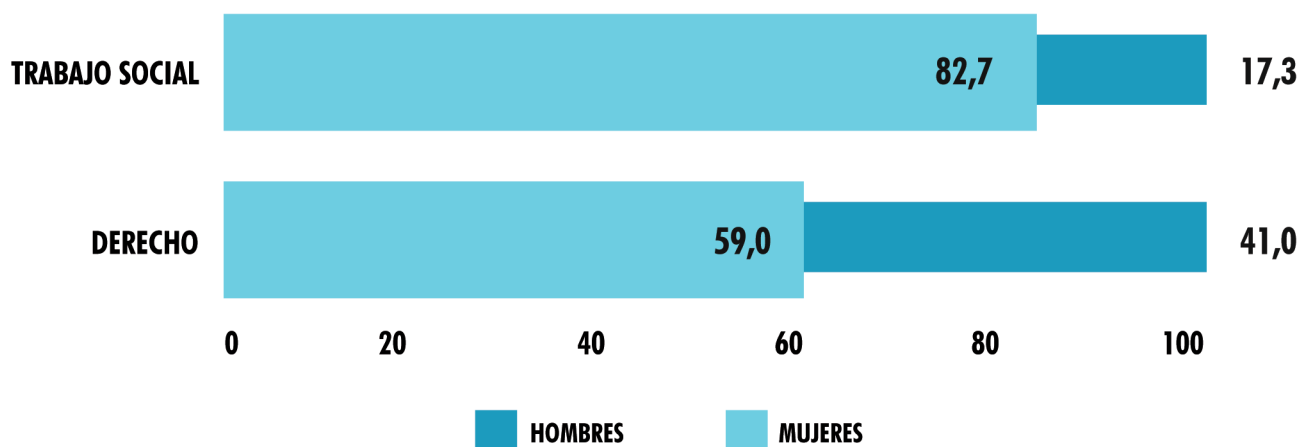
Gráfico 6.6. MATRÍCULA EN LA FACULTAD DE MEDICINA
(%PERSONAS)



Fuente: Elaboración propia con información de SIES-UAIUV y RH-UV

Por su parte, en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, en el Gráfico 6.7, se aprecia que la carrera que concentra una mayor población de estudiantes mujeres es Trabajo Social (82,7%)

Gráfico 6.7. MATRÍCULA EN LA FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
(%PERSONAS)



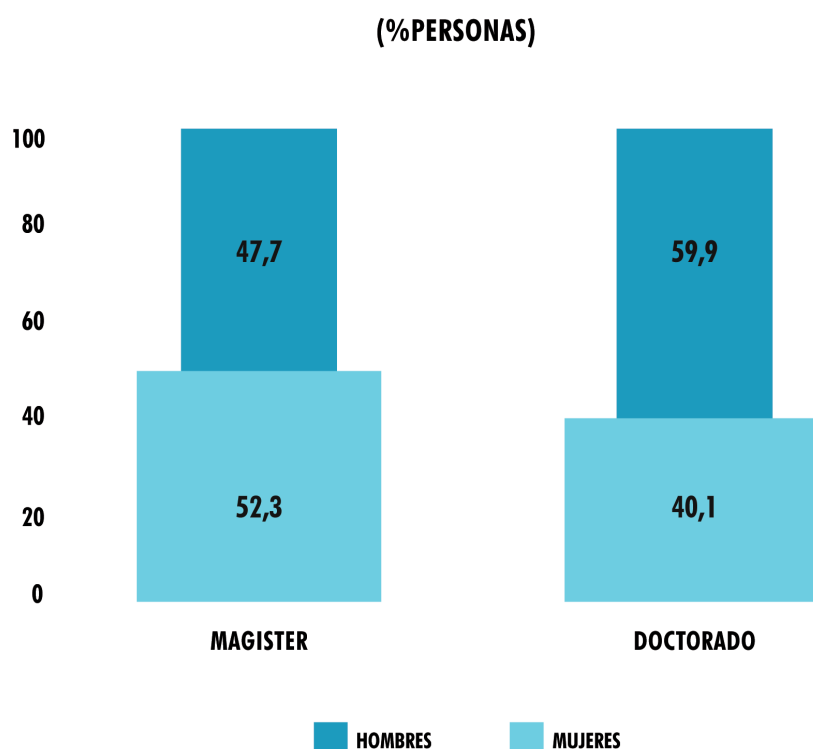
Fuente: Elaboración propia con información de SIES-UAIUV y RH-UV

Como se puede observar, lo que ocurre a nivel de pregrado es similar a la realidad nacional e internacional, cuando se observa la “feminización” de las áreas asociadas a los servicios y la “masculinización” de las áreas STEM y las carreras de artes¹³.

POSTGRADO

El Gráfico 6.8 muestra que la población femenina de estudiantes comienza a descender al momento en que se avanza en la carrera académica. Si en el caso de pregrado había un 57% de estudiantes mujeres en la UV, ésta baja a un 52% para el caso de los magister y a un 40% para el caso de los doctorados. Sin embargo, es importante destacar la alta participación femenina en el caso de los magister, ya que aún muestra una mayor participación de mujeres respecto a los hombres.

Gráfico 6.8. MATRÍCULA ESTUDIANTES POST GRADO POR SEXO



Fuente: Elaboración propia con información de SIES-UAUV 2017

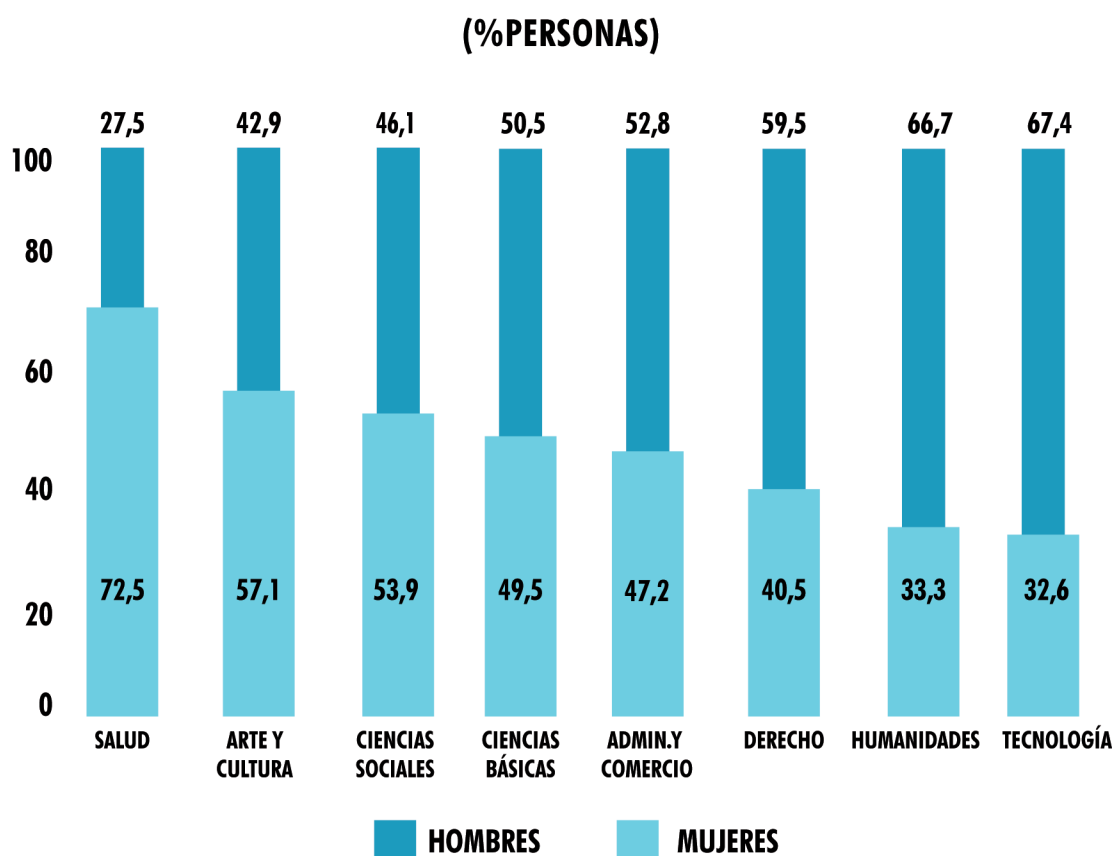
¹³En este apartado, solo se presentaron el detalle entre carreras de aquellas facultades que tienen las mayores brechas por sexo, en el anexo se incluye el detalle por carrera de aquellas facultades con una población de estudiantes más igualitaria.

Para observar si la distribución al interior de los programas de postgrado es homogénea o sigue la misma lógica presentada anteriormente, se analizará el comportamiento al interior de cada programa.

UNIVERSO POR FACULTAD DE MAGISTER, POR SEXO

Como se observa en el Gráfico 6.9, los programas que concentran una mayor participación de mujeres estudiantes son el: Magister en Salud (72,5%), Magister en Arte y Arquitectura (57,1%) y el Magister en Ciencias Sociales (53,9%). Por otro lado, aquellos programas que tienen una menor participación femenina son: el Magister en Tecnología (32,6%), el Magister en Humanidades (33,3 %) y el Magister en Derecho (40,5%).

Gráfico 6.9. ESTUDIANTES DE MAGISTER



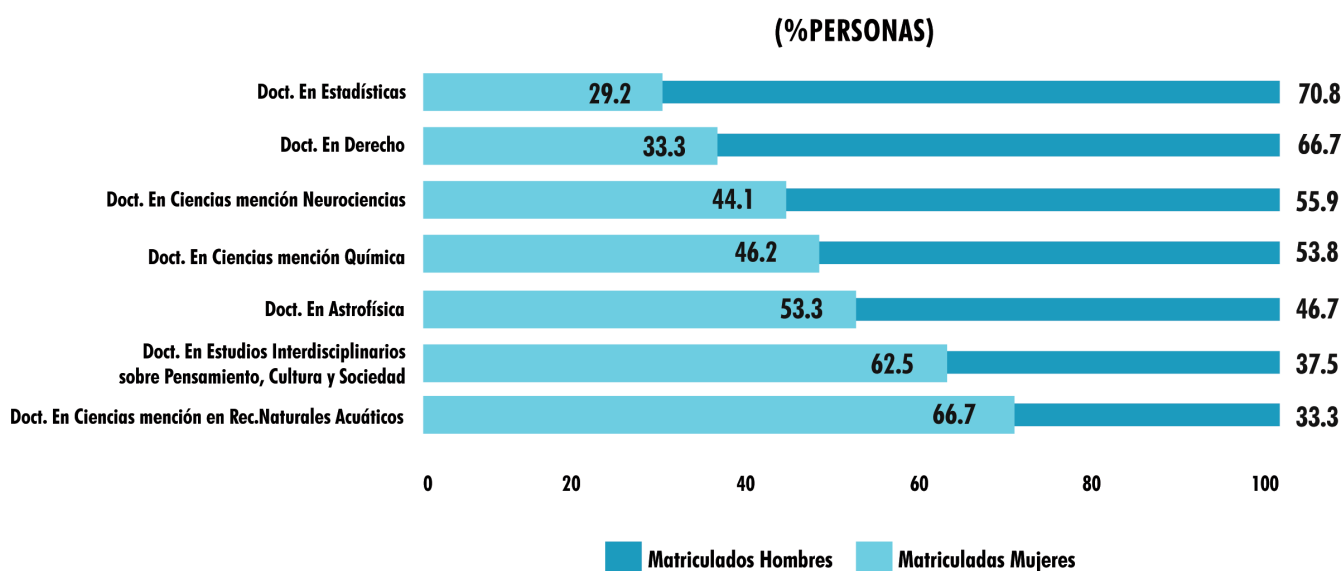
Fuente: Elaboración propia con información de SIES-UAIUV y RH-UV

UNIVERSO PROGRAMA DE DOCTORADO, POR SEXO

En este caso, el análisis se presentará por programa, producto de que, por un lado, uno de estos programas es interdisciplinario —el Programa de Estudios Interdisciplinarios sobre Pensamiento, Cultura y Sociedad—, y también porque está el caso del Programa de Matemáticas que, a pesar de no ser multi-facultad, se realiza entre tres universidades regionales (UV, UTFS, UCV).

Del universo total de programas de doctorado UV, como muestra el Gráfico 6.10, la mayor cantidad de mujeres se encuentra participando en el programa de Doctorado en Ciencia Recursos Naturales (66,7%) y el programa de Doctorado de Estudios Interdisciplinarios (62,5%). Por otro lado, los programas que tienen una menor participación de estudiantes mujeres son: Doctorado en Ciencias mención Biofísica y Biología computacional (10%), el Doctorado en Matemáticas (20,8%) y el Doctorado en Estadística (29,2%).

Gráfico 6.10. MATRÍCULA POR PROGRAMA DE DOCTORADO Y SEXO



Fuente: Elaboración propia con información de SIES-UAUV 2017

Como se observa a nivel de doctorado se reproduce la segregación vertical y horizontal dada la disminución en la participación de estudiantes mujeres.

Esta última realidad, se ve más claramente al interior de la carrera académica, como se mostrará a continuación. De hecho, estos datos vendrían a comprobar la hipótesis del embudo de Cronin y Roger (1999).

MUJERES Y TRABAJO ACADÉMICO

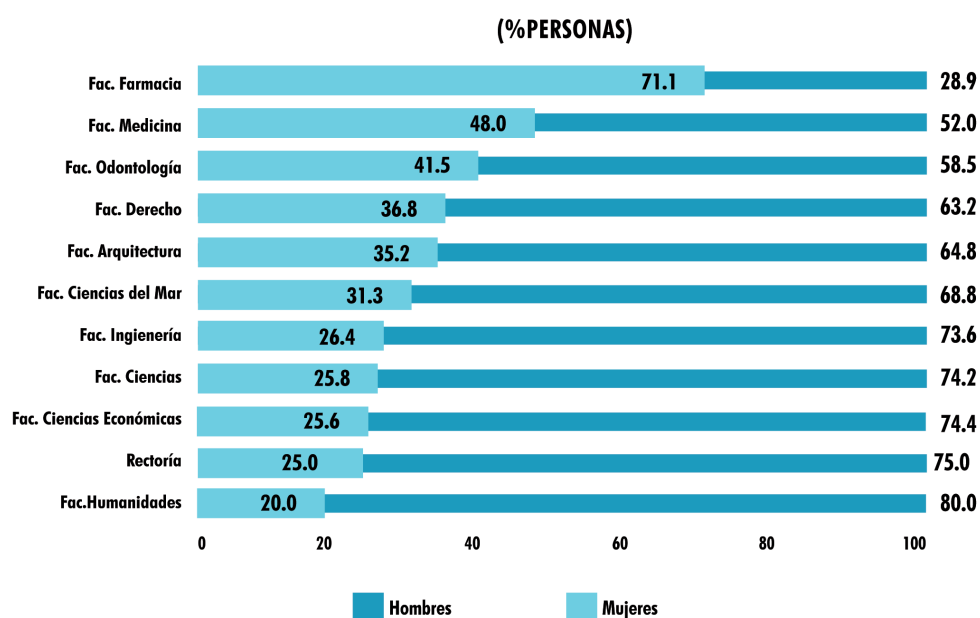
La participación de las académicas en la Universidad de Valparaíso, desagregada por facultades, es posible observar que en todas representan una minoría, con excepción de la Facultad de Farmacia, donde las profesoras equivalen al 71,1%.

Si se compara la información del promedio UV, en que señala que un 38,6% del estamento académico son mujeres, con la información obtenida por facultad, se aprecia que este promedio se encuentra invisibilizando, pues esconde áreas específicas en que se produce la brecha de género. De hecho, solo tres facultades tienen un nivel de participación igual o superior de mujeres, contra las siete facultades restantes más la rectoría. Por su parte, las tres facultades relacionadas con las áreas científicas en conjunto (Ciencias del Mar, Ciencias e Ingeniería) no alcanzan la presencia de un 30% de académicas, y la Facultad de Humanidades solo alcanza el 20% de profesoras.

ACADÉMICOS

Académicos por sexo por facultad

Gráfico 6.11. ACADÉMICOS POR FACULTAD Y SEXO

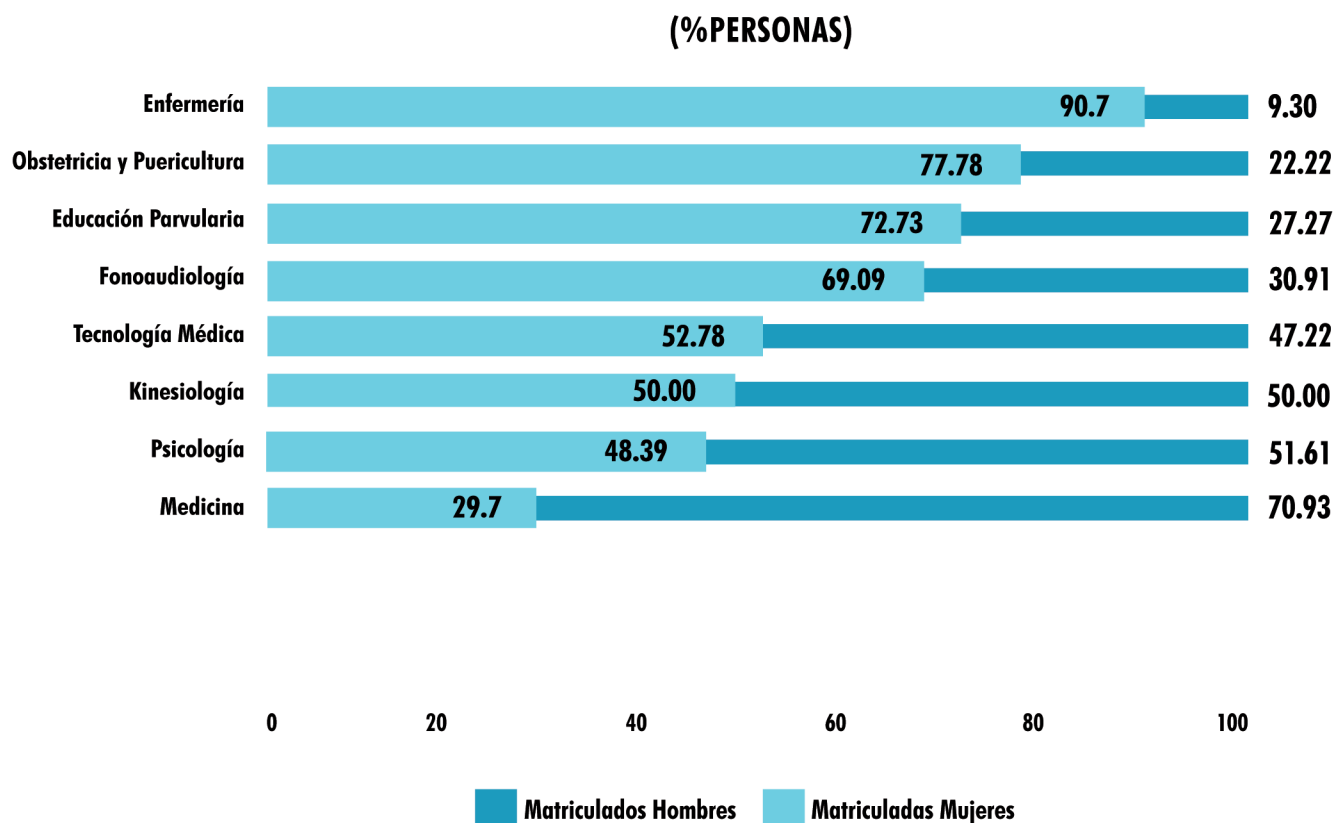


Fuente: Elaboración propia con información de SIES-UAUV 2017

Al observar estos datos, es posible colegir la forma en cómo la mayoría de las profesoras en la Universidad de Valparaíso se encuentran en aquellas facultades que imparten carreras asociadas a servicios, y con una participación mínima en aquellas de ciencia, tecnología, artes y humanidades.

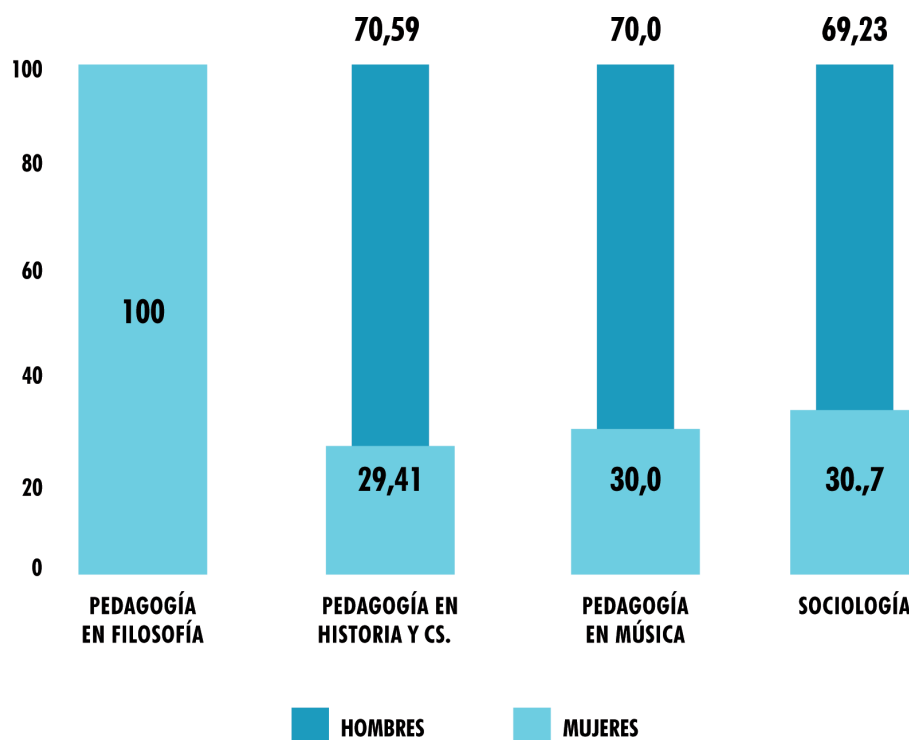
Para profundizar este análisis, se presentan los gráficos 6.12 al 6.21 con la información por facultad desagregada por carrera. En ellos también se puede observar cómo, al interior de las facultades, existen heterogeneidad en la participación de académicas por carrera.

Gráfico 6.12. ACADÉMICOS DE LA FACULTAD DE MEDICINA POR SEXO



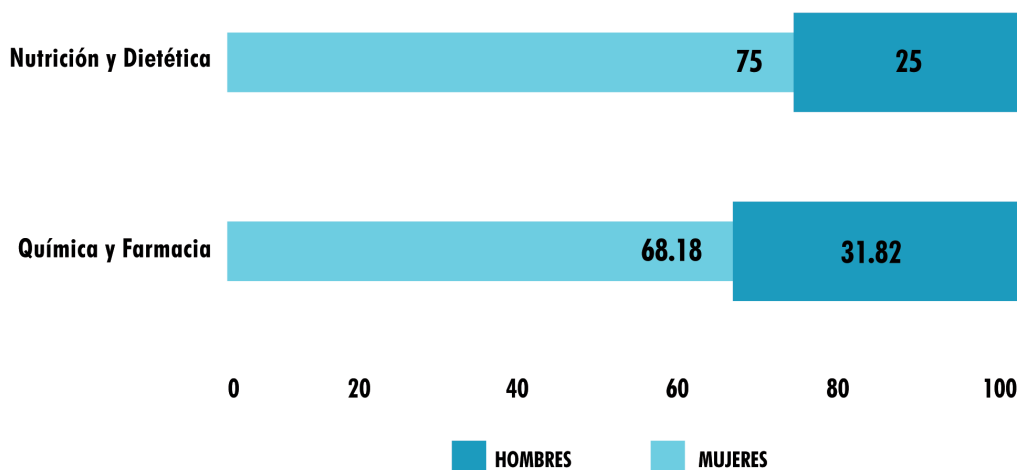
Fuente: Elaboración propia con información de SIES-UAUV 2017

Gráfico 6.13. ACADÉMICOS EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES POR SEXO
(%PERSONAS)



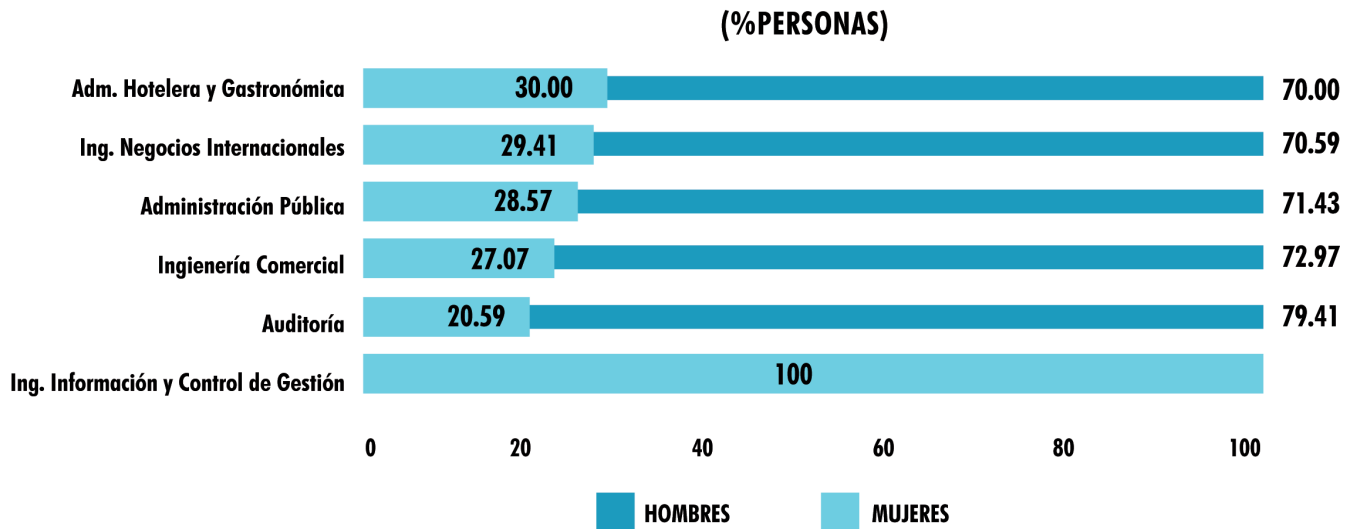
Fuente: Elaboración propia con información de RH-UV

Gráfico 6.14. ACADÉMICOS EN LA FACULTAD DE FARMACIA POR SEXO
(%PERSONAS)



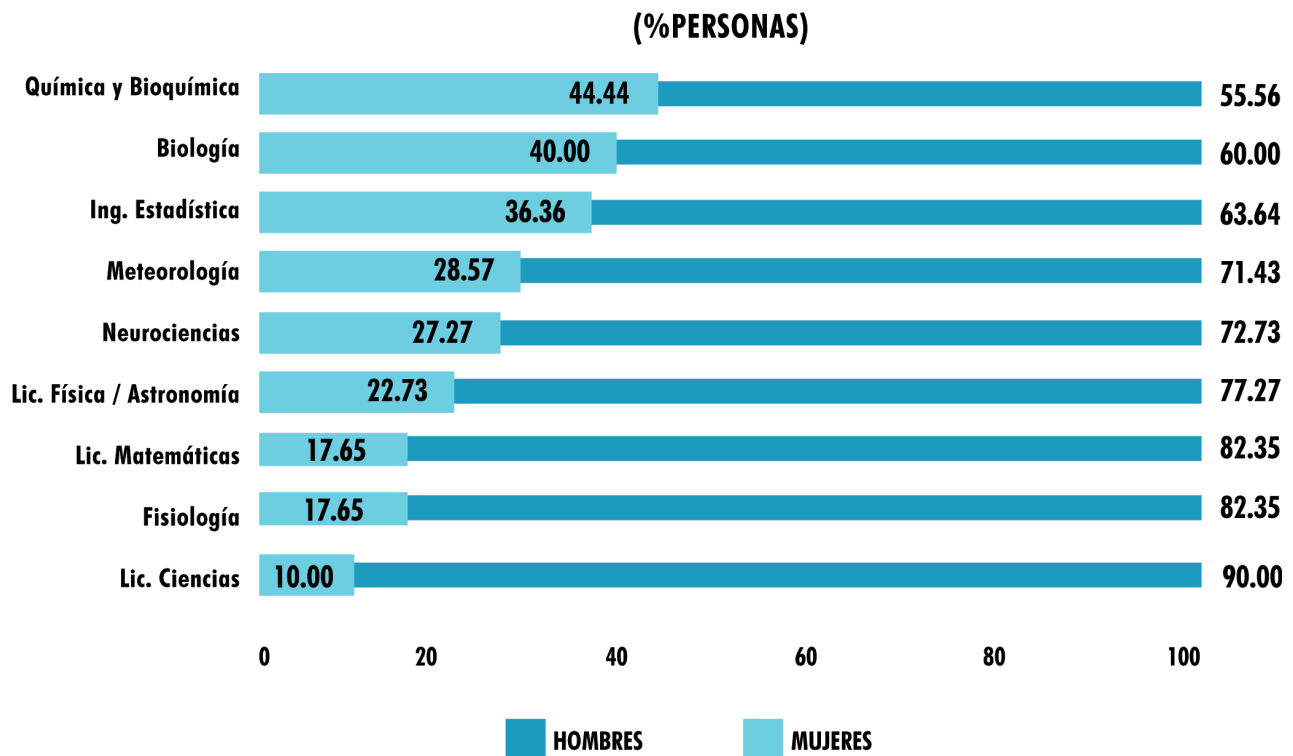
Fuente: Elaboración propia con información de SIES-UAIUV y RH-UV

Gráfico 6.15. ACADÉMICOS EN LA FACULTAD DE C.ECONÓMICAS POR SEXO



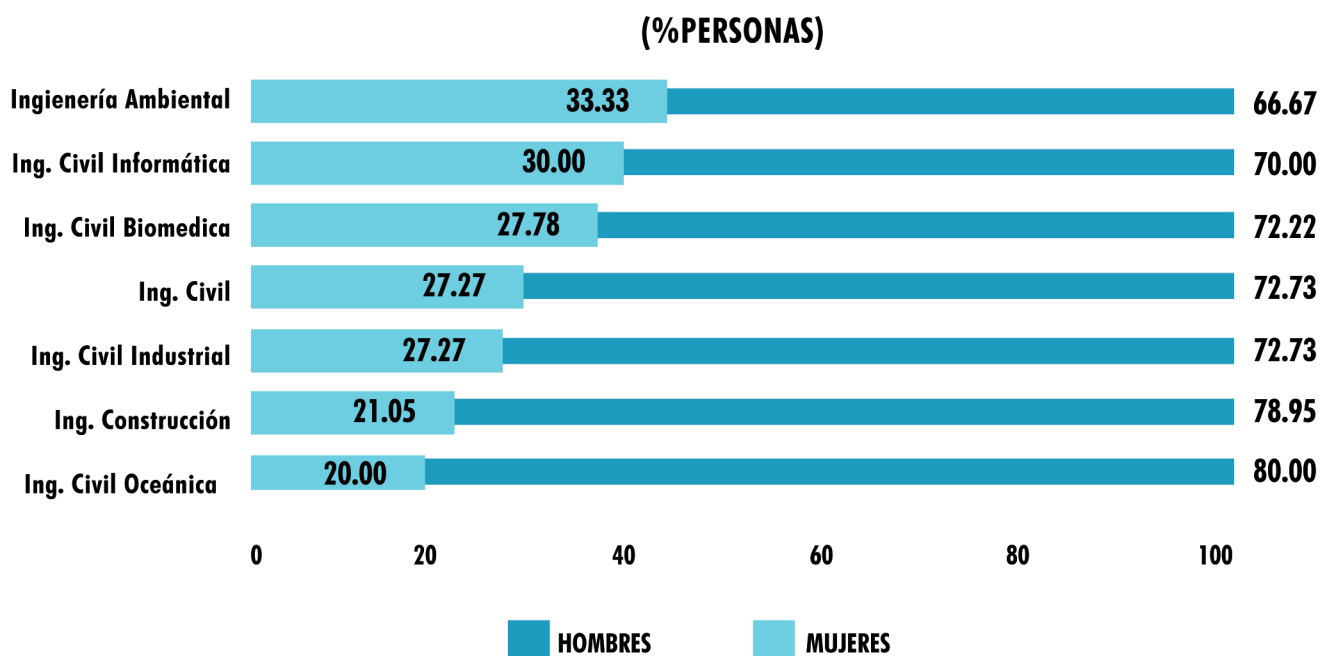
Fuente: Elaboración propia con información de SIES-UAUV 2017

Gráfico 6.16. ACADÉMICOS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS POR SEXO



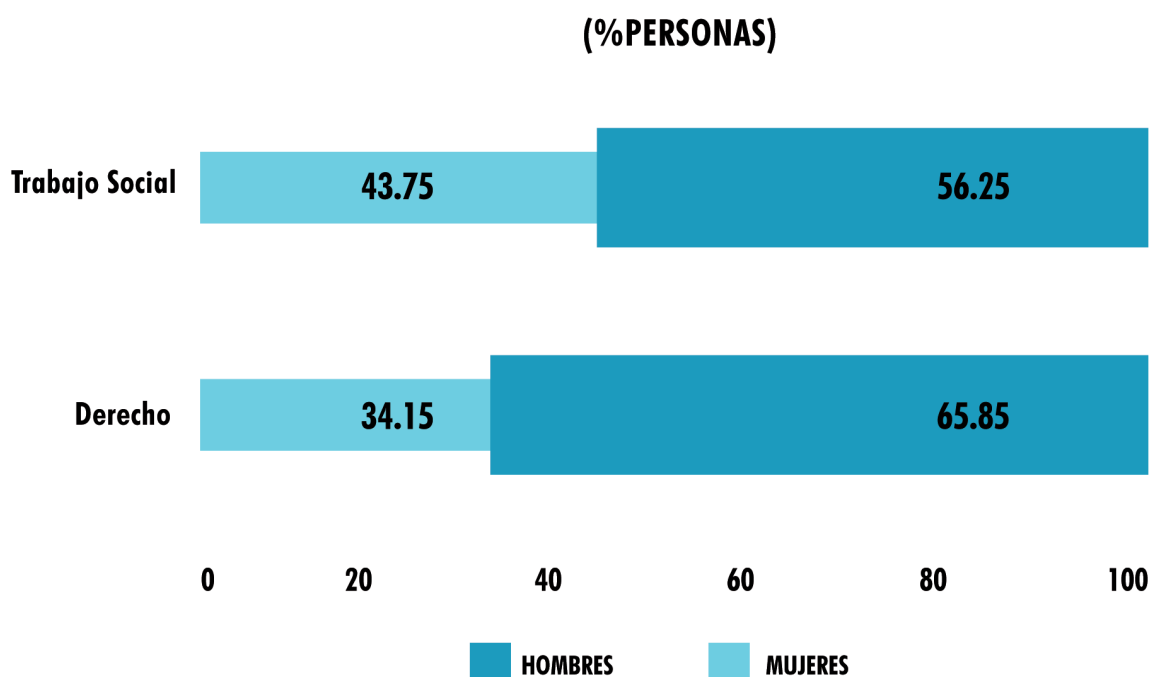
Fuente: Elaboración propia con información de RH-UV

Gráfico 6.17. ACADÉMICOS EN LA FACULTAD DE INGENIERÍA POR SEXO



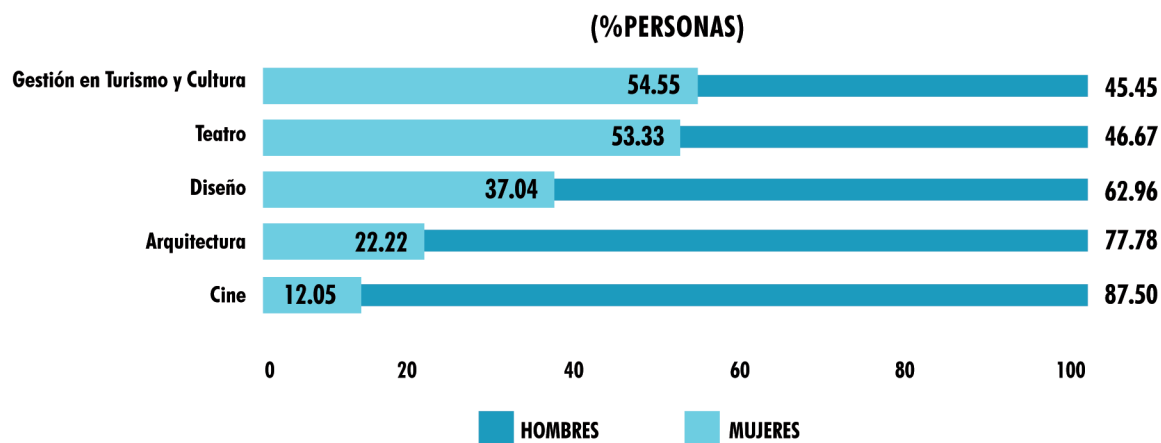
Fuente: Elaboración propia con información de RH-UV

Gráfico 6.18. ACADÉMICOS EN LA FACULTAD DE DERECHO POR SEXO



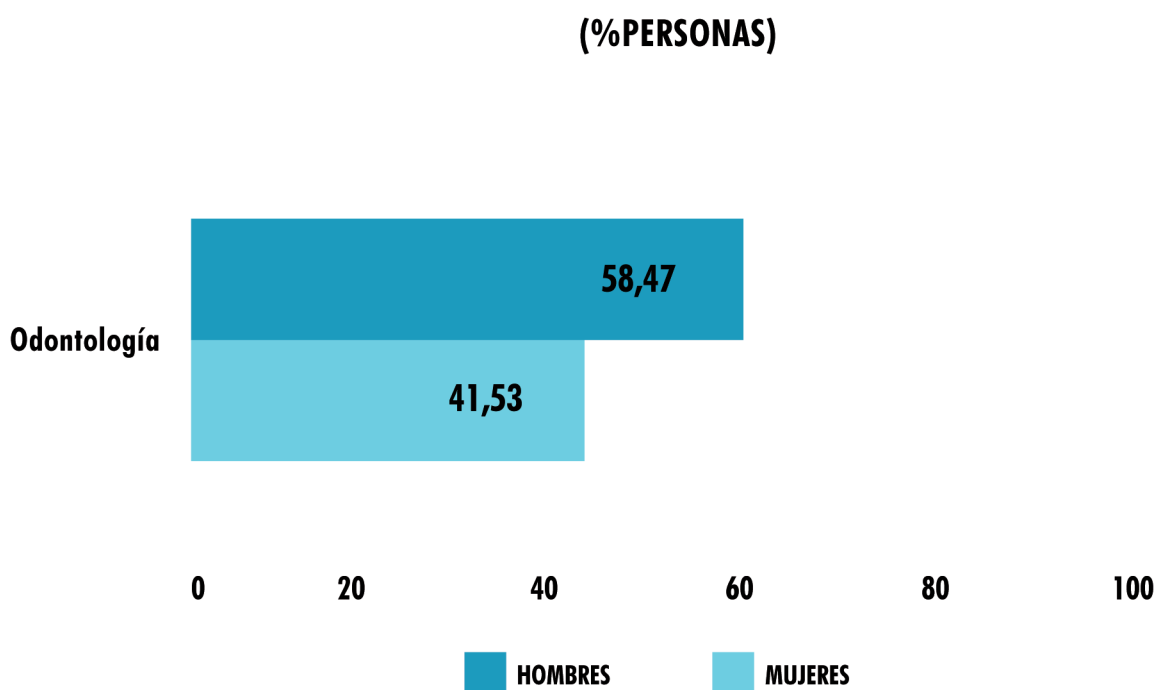
Fuente: Elaboración propia con información de SIES-UAIUV y RH-UV

Gráfico 6.19. ACADÉMICOS EN LA FACULTAD DE ARQUITECTURA POR SEXO



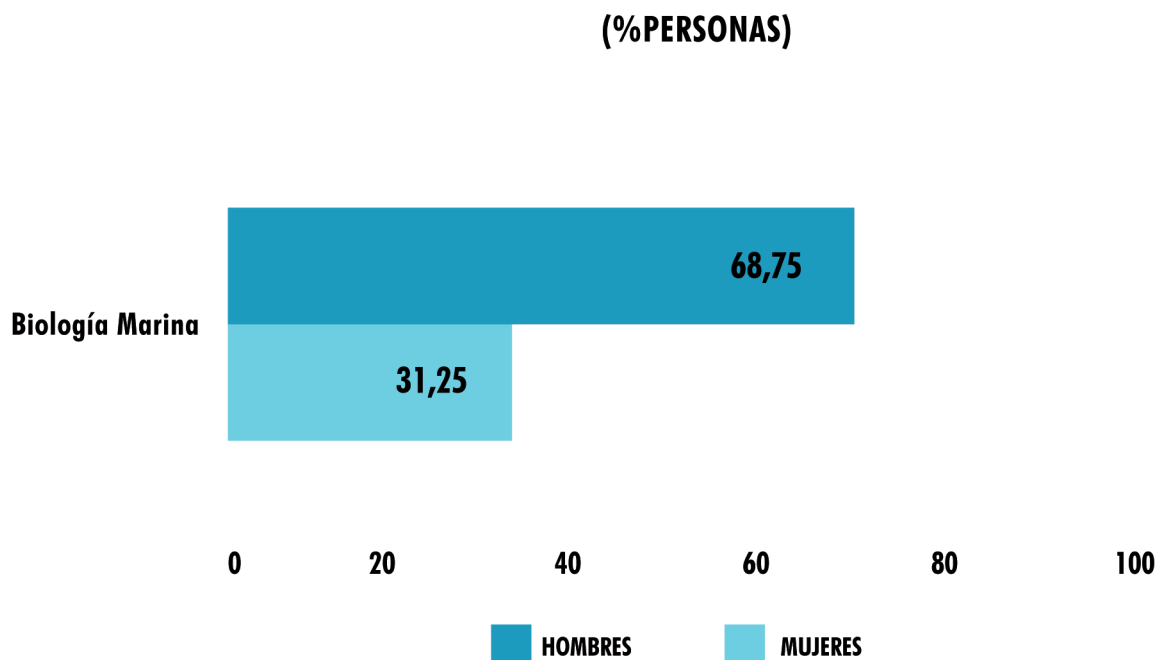
Fuente: Elaboración propia con información de SIES-UAIUV 2017

Gráfico 6.20. ACADÉMICOS EN LA FACULTAD DE ODONTOLOGÍA POR SEXO



Fuente: Elaboración propia con información de SIES-UAIUV y RH-UV

Gráfico 6.21. ACADÉMICOS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DEL MAR POR SEXO



Fuente: Elaboración propia con información de SIES-UAUV y RH-UV

Para complementar esta información, se examinarán las condiciones contractuales que enfrentan los académicos en la Universidad de Valparaíso.

Académicos universidad tipo de contrato (duración) por sexo

Al interior de la Universidad de Valparaíso es posible encontrar académicos vinculados de las siguientes formas: planta, contrata y, eventualmente, honorarios.

La diferencia que, para estos efectos, interesa entre planta y contrata: su estabilidad laboral, se afirma que la planta equivale a un contrato indefinido (aunque con un muy superior nivel de protección contra el despido respecto del sector privado) y, la contrata, equivale a un contrato a plazo fijo, cuya renovación se decide año a año.

Tabla 6.2.

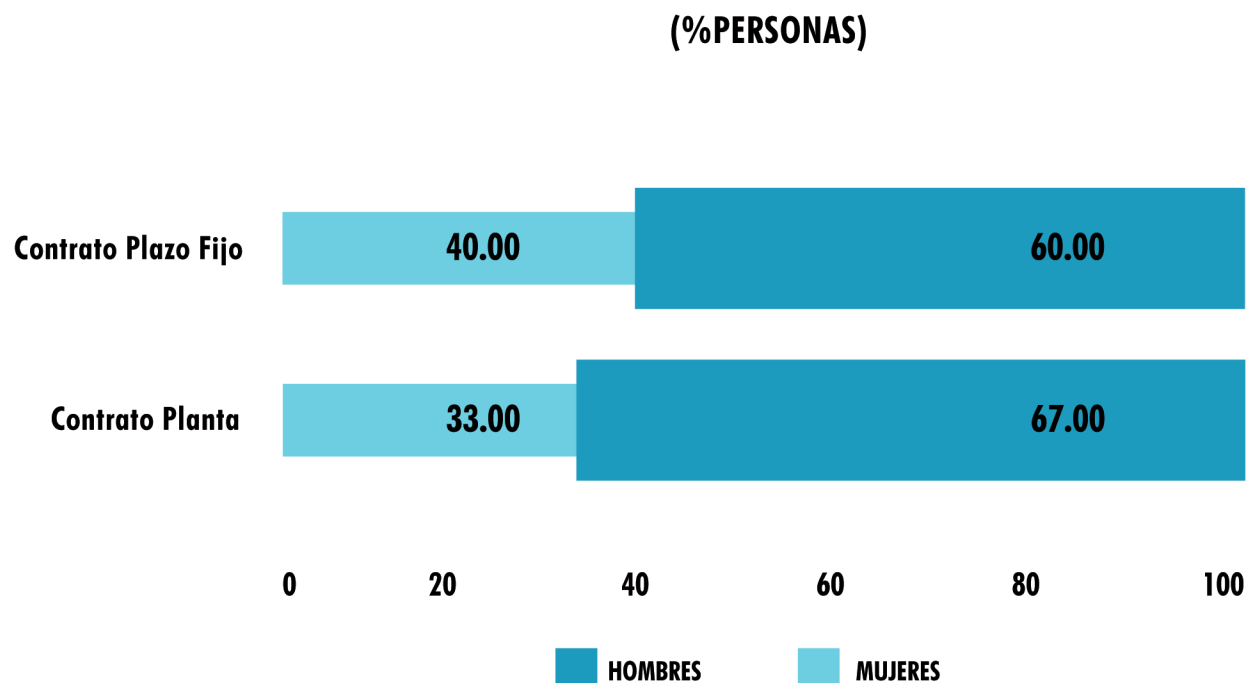
Académicos Jornada Completa	Mujeres	Hombres	TOTAL
Contrato a plazo fijo	165	206	371
Contrato planta	47	74	121
Total	212	280	492
Académicos Jornada Parcial			
Contrato a plazo fijo	213	368	581
Contrato planta	23	65	88
Total	236	433	669
Académicos UV (Suma ambas jornadas)			
Contrato a plazo fijo	378	574	952
Contrato planta	70	139	209
Subtotal	448	713	1.161

Fuente: Elaboración propia con información de RH-UV

Como se puede observar en la Tabla 6.2, del total de académicos (1.161), un 82% se encuentra con un contrato a plazo fijo (959) y solo un 18% tiene contrato de planta (209).

Si se observa por separado cada tipo de contrato, se aprecia lo que ocurre con la distribución por sexo (Gráfico 6.22), donde del universo total de la planta académica, solo un 33% son mujeres, y para el universo de académicos de contrata a plazo fijo un 40%.

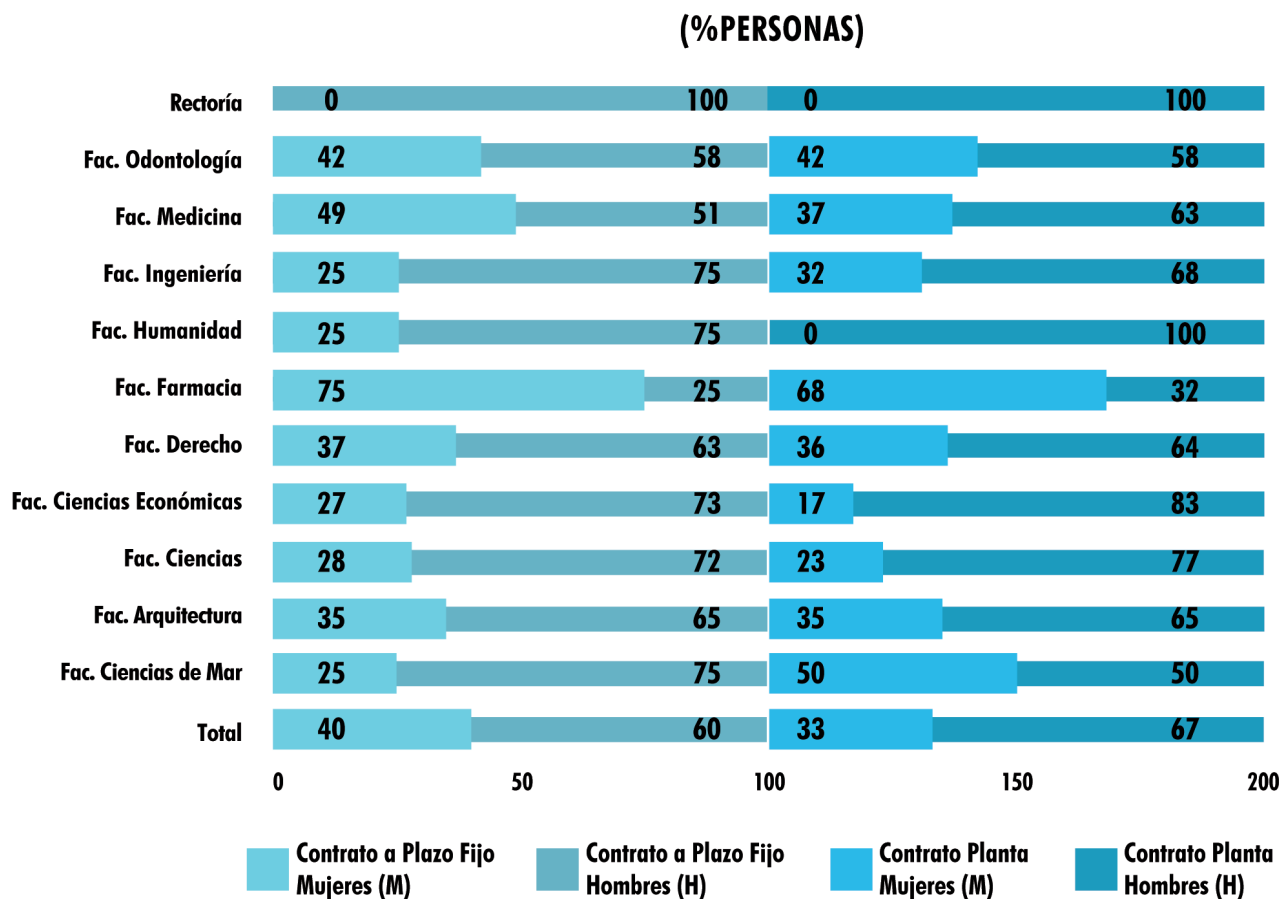
Gráfico 6.22. DISTRIBUCIÓN POR SEXO TIPO DE CONTRATO



Fuente: Elaboración propia con información de SIES-UAUV y RH-UV

Al observar si este fenómeno es homogéneo al interior de las facultades (Gráfico 6.23), se puede señalar que aquellas facultades que tienen una menor inclusión de mujeres también son las que tienen una inclusión nula o muy baja en la planta académica, tales como la Facultad de Humanidades (0% de mujeres en planta) y Facultad de Ciencias Económicas (17% de mujeres en planta). Por otro lado, el único caso que muestra una distribución a favor de las académicas, en contrata y planta, es la Facultad de Farmacia (de la contrata 75% académicas, y de la planta un 68% son académicas mujeres).

Gráfico 6.23. DISTRIBUCIÓN DE SEXO POR TIPO DE CONTRATO Y FACULTAD



Fuente: Elaboración propia con información de RH-UV

Resulta interesante destacar el caso de las Facultades de Ciencia del Mar e Ingeniería, donde, a pesar de tener el comportamiento similar al resto de las facultades (menos académicas que académicos), tienen una distribución más equitativa en la planta académica que en la contrata plaza fijo: 50v/s50% en la Facultad de Ciencias del Mar y 32v/s68% en la Facultad de Ingeniería.

Académicos de la Universidad de Valparaíso y sus jornadas laborales por sexo

Una vez revisado el tipo de contrato en relación con su duración, el cual permite apreciar el nivel de estabilidad laboral de los académicos, resulta clave establecer un análisis relativo a las jornadas contratadas y/o parciales, puesto que estas tendrán un impacto directo en nivel de ingreso que recibirán, ya que podrían colaborar con dinámicas de distribución de tiempo para la parentalidad y los cuidados.

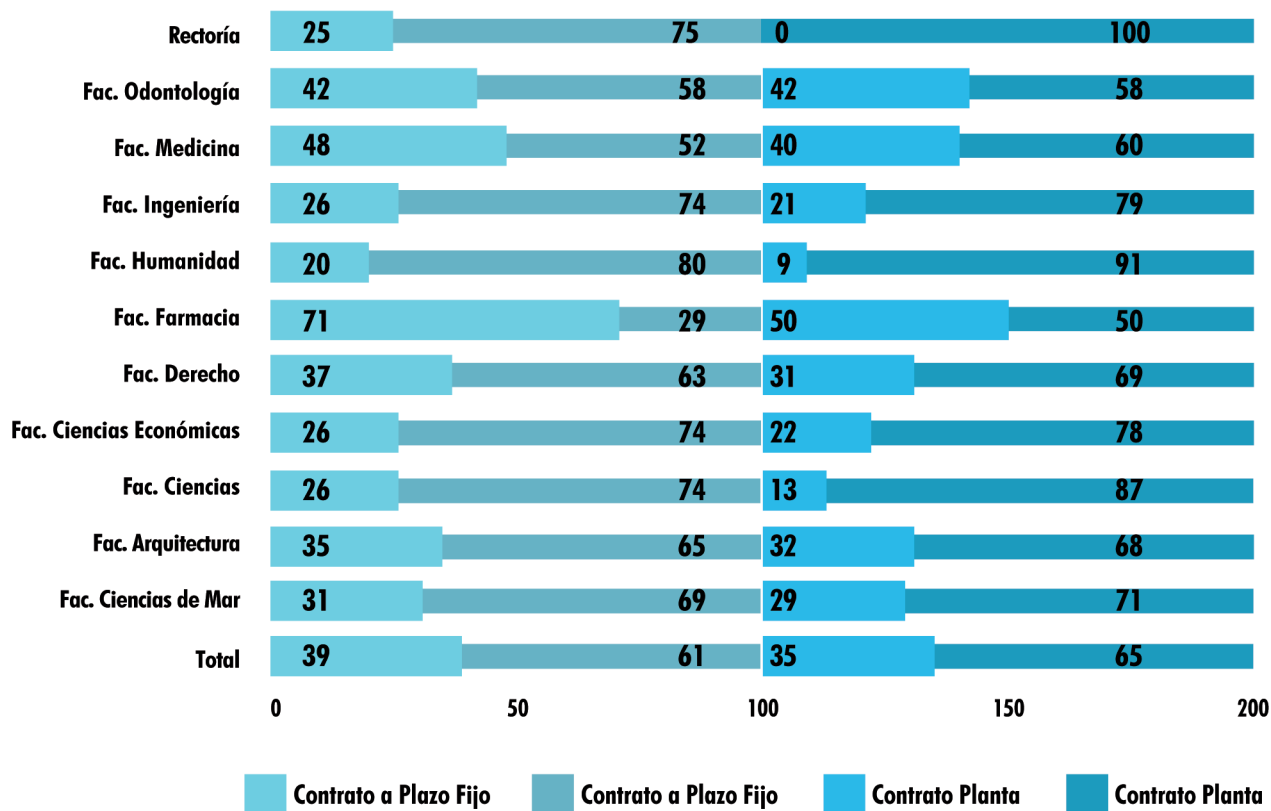
El Gráfico 6.24 exhibe que para todos los casos, la proporción de mujeres es menor, e incluso la contratación femenina es menor en el caso de la jornada parcial en la UV.

Gráfico 6.24. ACADÉMICOS POR TIPO DE JORNADA
(%PERSONAS)



Fuente: Elaboración propia con información de SIES-UAUV 2017

Gráfico 6.25. ACADÉMICOS POR TIPO DE JORNADA
(%PERSONAS)

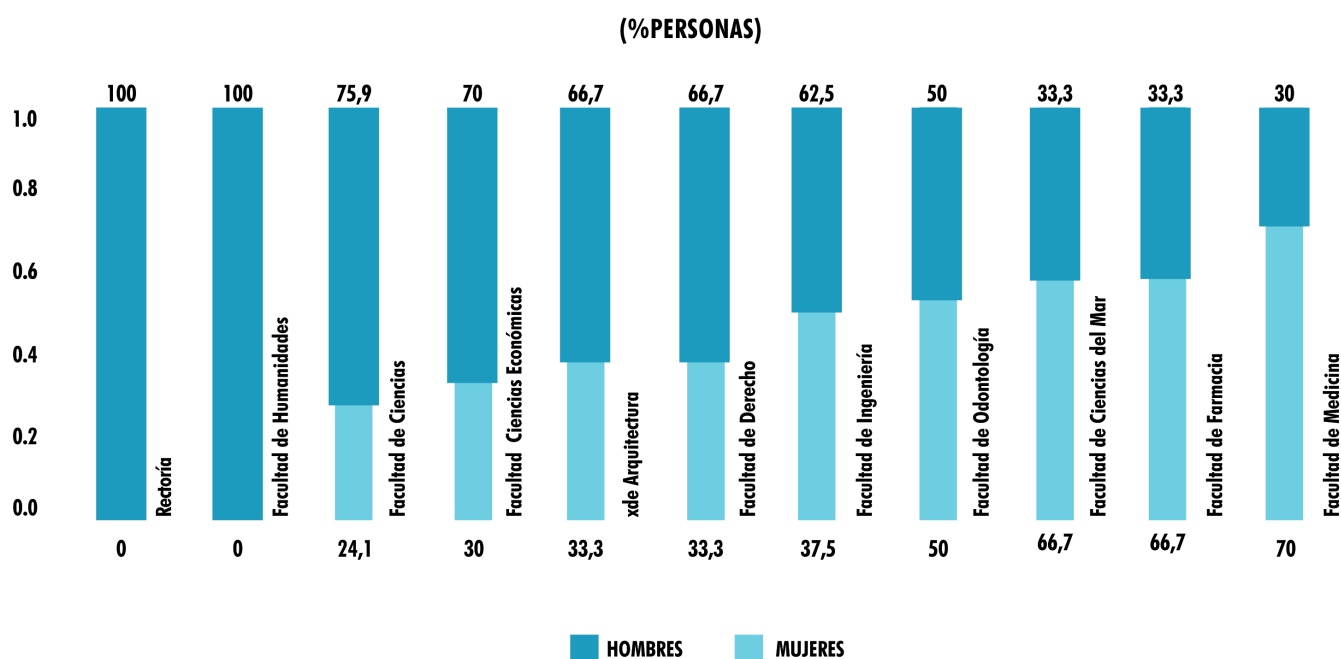


Fuente: Elaboración propia con información de RH-UV

El Gráfico 6.25 muestra los datos detallados por facultad. Las facultades que tienen una proporción menor de participación femenina en la jornada completa, agudizan más esta situación en el caso de jornada parcial, contrario a lo que se podría esperar, de que las mujeres se situaran en una mayor proporción en dicho tipo de contrato. En este sentido, se aprecia que la Facultad de Humanidades solo cuenta con un 20% de académicas de jornada completa y apenas un 9% de académicas en jornada parcial, caso similar ocurre en la Facultad de Ciencias, donde hay solo un 26% de académicas con jornada completa y casi un 13% de académicas con jornada parcial. El caso extremo, para la jornada parcial, es el de Rectoría, donde no hay ninguna mujer académica en este grupo.

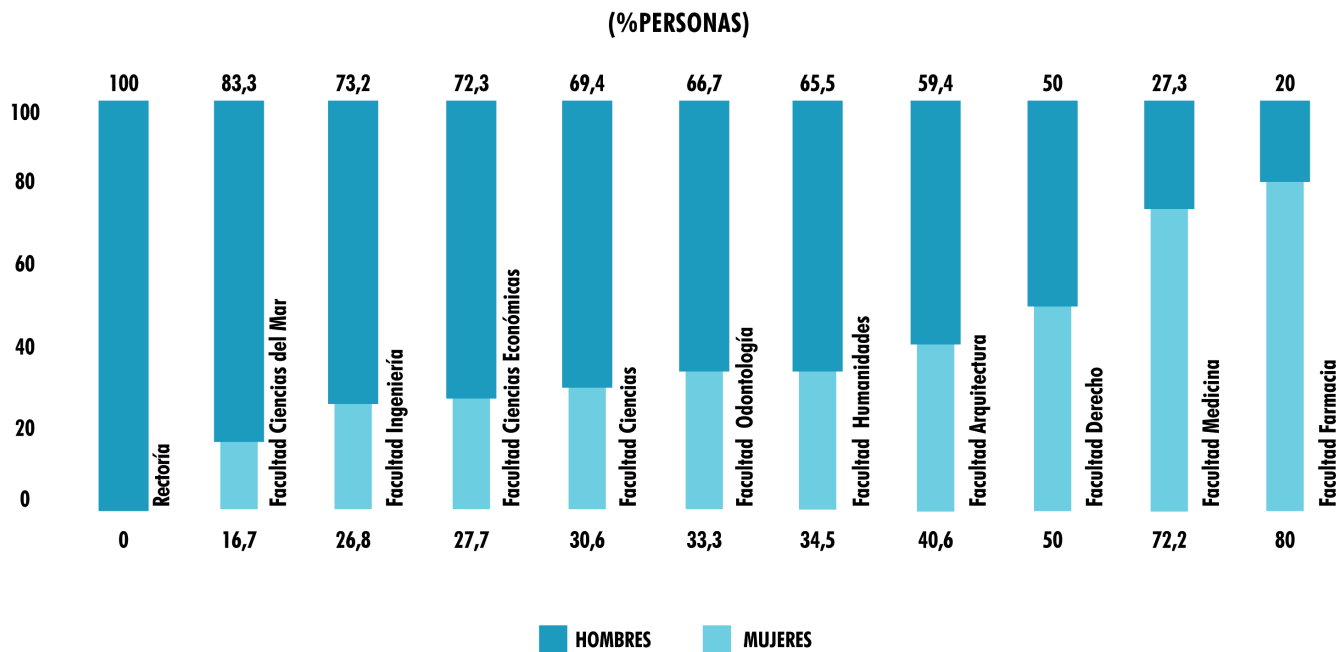
A continuación, se presentan los gráficos 6.26 y 6.27, en los que es posible observar la distribución de académicos por jornada y tipo de contrato.

Gráfico 6.26. ACADÉMICOS JORNADA COMPLETA - PLANTA



Fuente: Elaboración propia con información de RH-UV

Gráfico 6.27. ACADÉMICOS JORNADA COMPLETA-CONTRATO A PLAZO FIJO



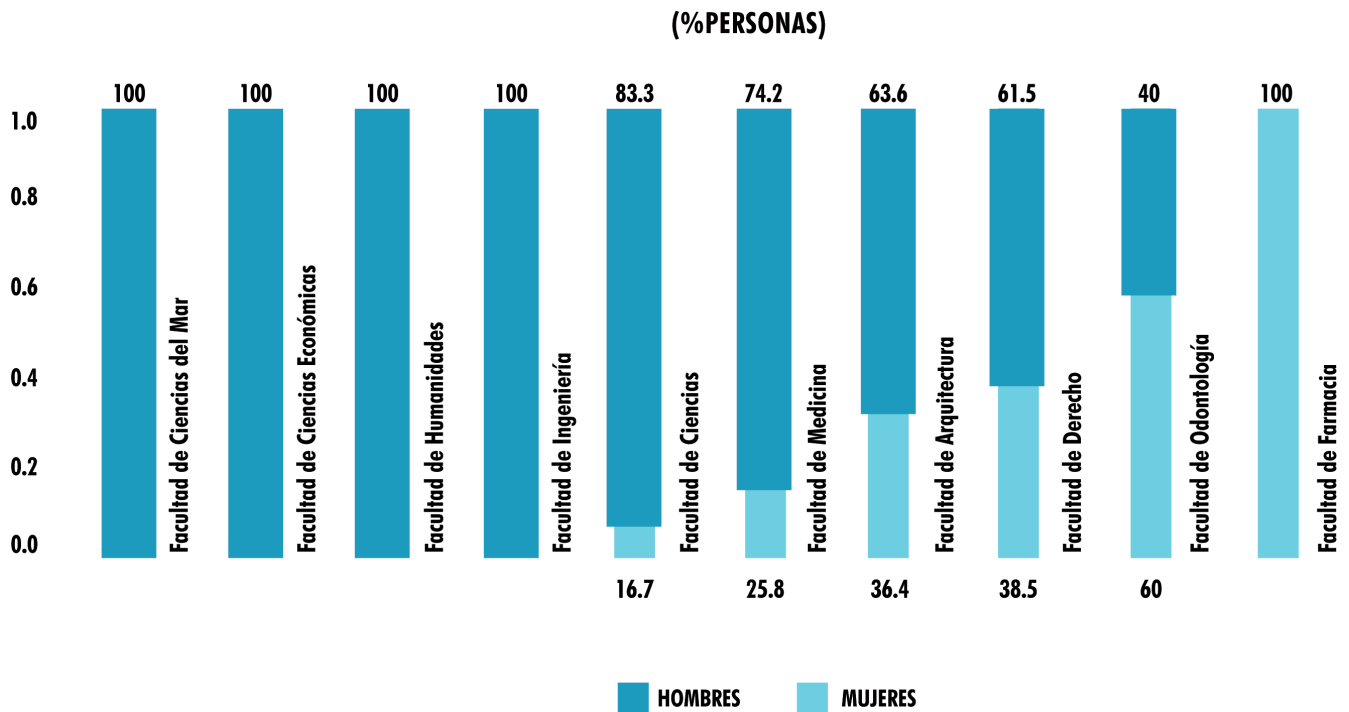
Fuente: Elaboración propia con información de RH-UV

La baja participación de académicas, para el caso de la jornada laboral completa, es mayor en el caso de la planta que en el contrato fijo. Esto ya fue observado en relación a las brechas de género por facultad.

Académicos de la Universidad de Valparaíso, tipo de contrato por sexo, por facultad en jornada parcial

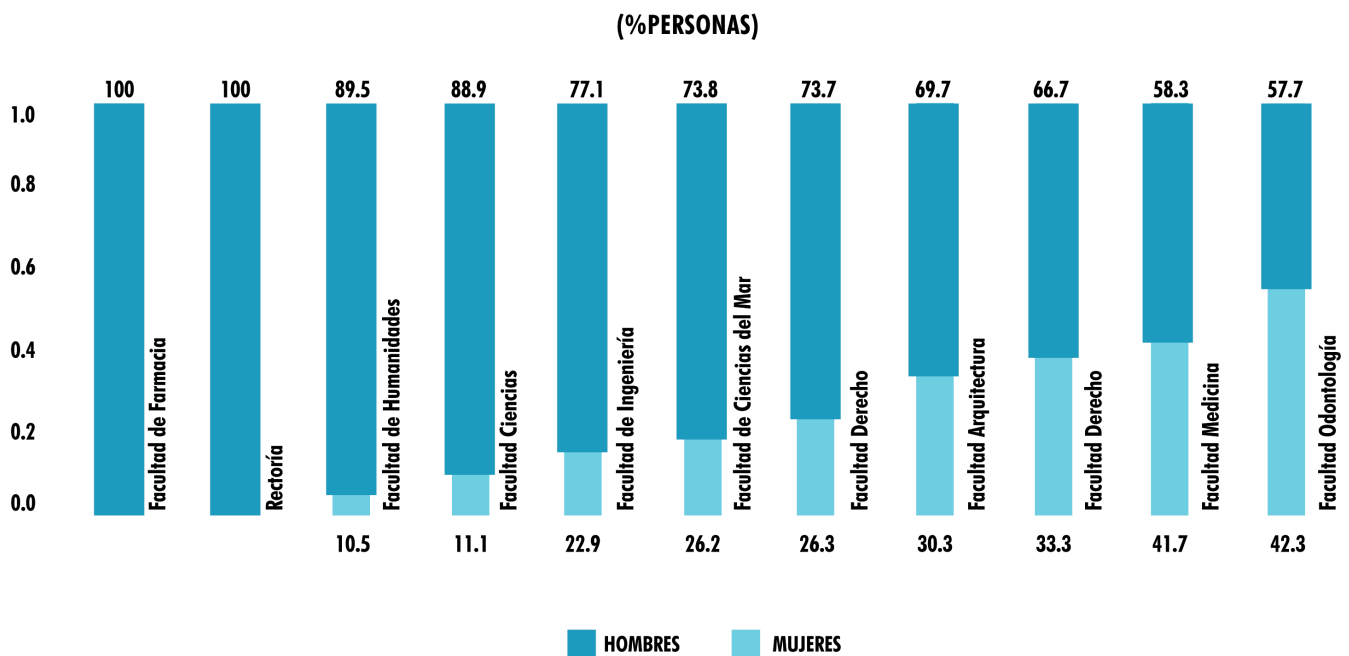
En el caso de la jornada parcial, se puede observar alguna diferencia. El Gráfico 6.28 muestra la relación entre personas contratadas en planta y contrata. Respecto a los análisis anteriores, en este caso si existe una facultad donde hay más mujeres con la díada planta-jornada parcial, este es el caso de la Facultad de Farmacia (100% de académicas).

Gráfico 6.28. ACADÉMICOS JORNADA PARCIAL-CONTRATO PLANTA



Fuente: Elaboración propia con información de RH-UV

Gráfico 6.29. ACADÉMICOS JORNADA PARCIAL-CONTRATO A PLAZO FIJO



Fuente: Elaboración propia con información de RH-UV

Para la planta académica, salvo el caso de la Facultad de Farmacia, existen plantas académicas compuestas de un 100% de hombres tales como las facultades de: Ciencias del Mar, Ciencias Económicas, Humanidades e Ingeniería, se agrega además la Facultad de Ciencias con un 83,3% de su planta parcial de hombres, y la Facultad de Medicina con un 74,2%. En torno al 60% (hombres) y 40% de académicas se encuentran las otras facultades de Arquitectura, Derecho y Odontología.

El objetivo de presentar el detalle de la composición de las plantas académicas tiene que ver con la estabilidad laboral y los derechos a ejercer por parte de los académicos.

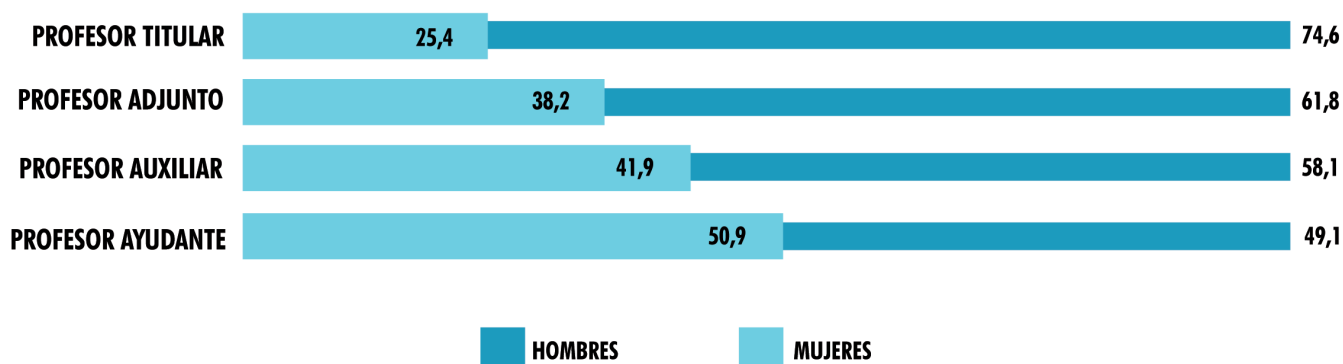
Otra información que será de igual relevancia es aquella relativa a las jerarquizaciones académicas que se presentan a continuación.

Jerarquización académica en la Universidad de Valparaíso, por jornada, tipo de contrato y sexo

La jerarquización académica es la estructura de la carrera académica y tiene impacto en los derechos políticos y económicos de los académicos. El alcanzar el nivel de “profesor titular” permite por ejemplo poder ser elegible para cargos de representación, dirigir proyectos de importancia, entre otros derechos. La acreditación se realiza cada cinco años y es una comisión por facultad quien evalúa los méritos académicos y curriculares de los candidatos. Entre estos méritos se considerarán el desempeño en gestión universitaria, en ejercicio docente, y en investigación.

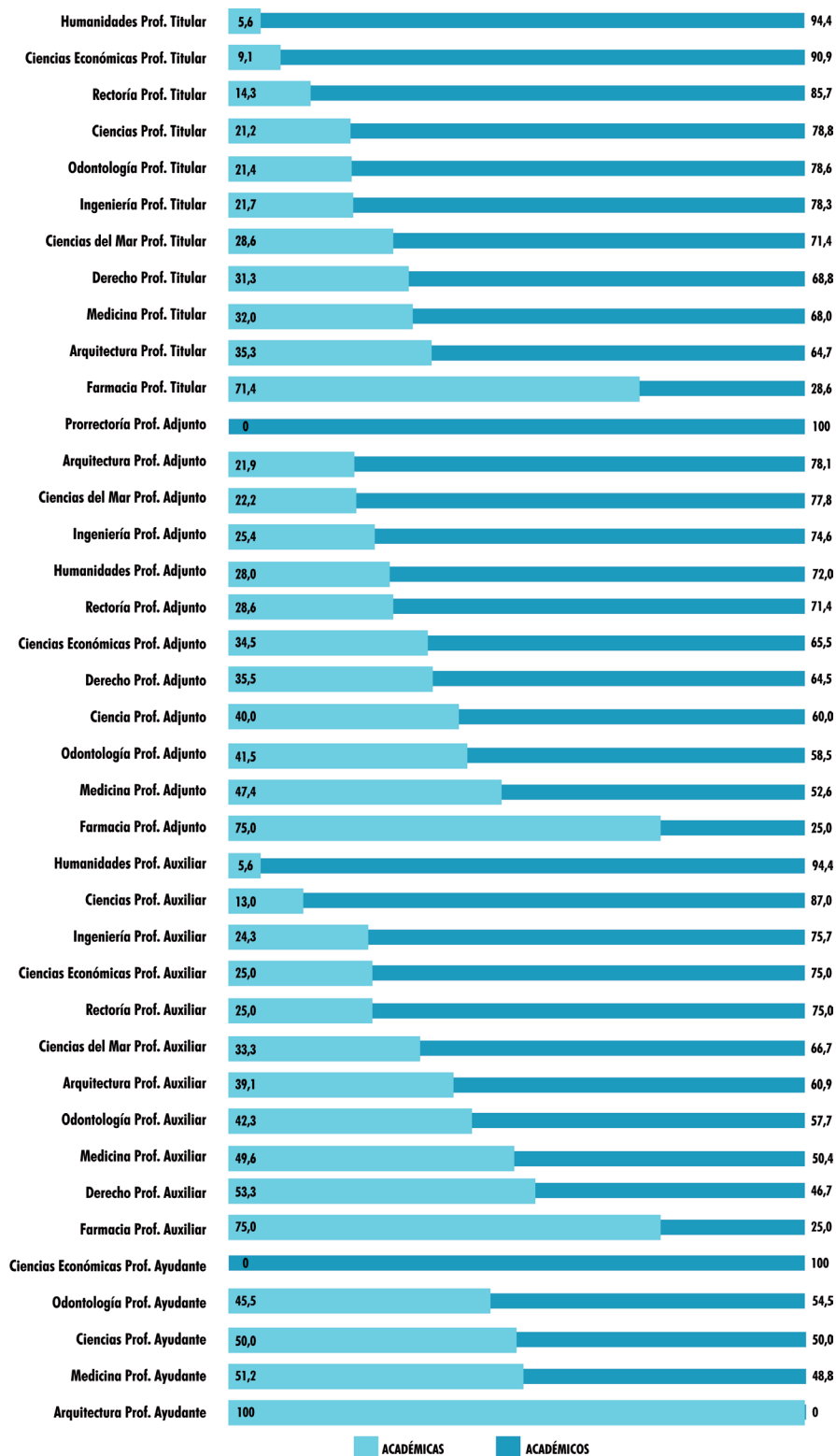
Como se puede observar en el Gráfico 6.30, la participación de las académicas respecto a los hombres es igualitaria solo en el nivel inferior (profesor ayudante), luego a medida que se avanza en la carrera académica la brecha se incrementa y en el nivel más alto, es decir la titularidad, se puede observar que las mujeres solo alcanzan un 25%.

**Gráfico 6.30. MATRÍCULA EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES
(%PERSONAS)**



Fuente: Elaboración propia con información de SIES-UAUV 2017

Gráfico 6.31. JERARQUÍA ACADÉMICA POR SEXO



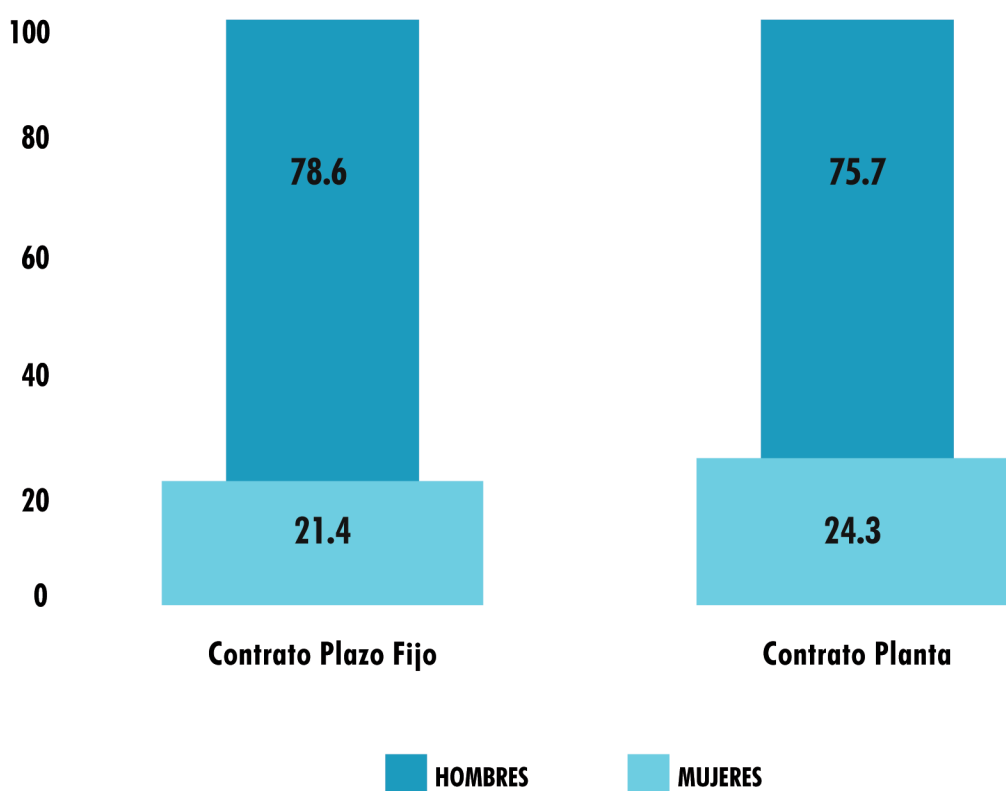
Fuente: Elaboración propia con información de RH-UV

El análisis de la distribución a nivel directivo constata la profundización de la brecha de género en la Universidad de Valparaíso, donde se observará que la participación de las mujeres es incluso nula en un gran número de facultades.

Directivos Universidad de Valparaíso, tipo de contrato por sexo

A nivel agregado, y observando los diferentes tipos de contratos, el porcentaje de directivos mujeres no supera el 24%.

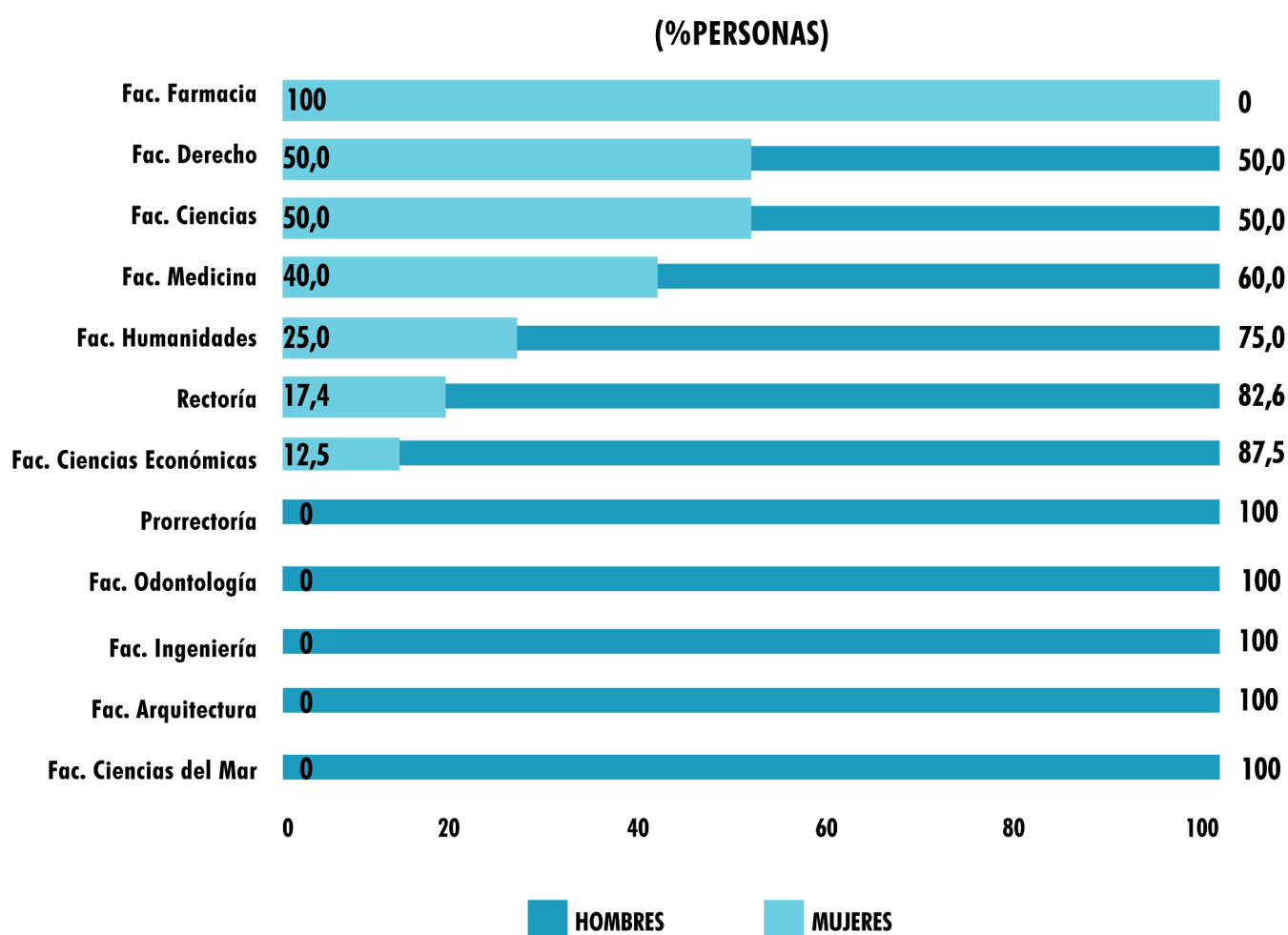
**Gráfico 6.32. DIRECTIVOS JORNADA COMPLETA
(%PERSONAS)**



Fuente: Elaboración propia con información de SIES-UAUV 2017

Si bien esta información consiste en el dato agregado, la situación entre facultades es heterogénea. Como se puede observar en el Gráfico 6.33, solo en la Facultad de Farmacia la situación se distribuye a favor de las mujeres, ya que el 100% de sus directivos lo son, le siguen la Facultad de Derecho y Ciencias con un 50%, luego la Facultad de Medicina con un 40%, la Facultad de Humanidades con un 25%, Rectoría con un 17,4%, la Facultad de Ciencias Económicas con un 12,5%, y las demás cuatro facultades, más Prorrectoría, con un 0% de participación de mujeres en cargos directivos.

Gráfico 6.33. DIRECTIVOS JORNADA COMPLETA POR FACULTAD

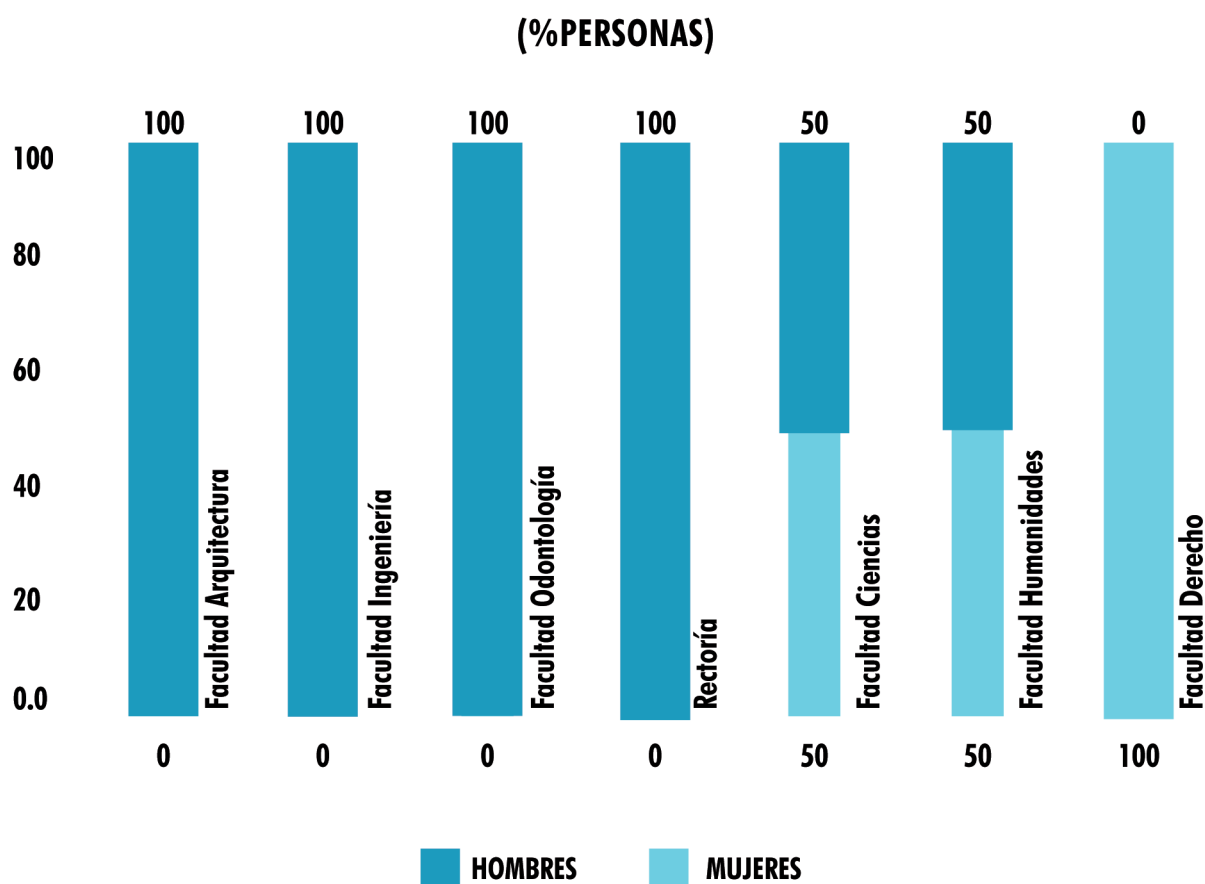


Fuente: Elaboración propia con información de RH-UV

Además de observar la participación de directivas por facultad, el dato fue cruzado con tipo de contrato. Los gráficos 6.34, y 6.35 muestran la comparación con el cuadro anterior, solo en el caso de la Facultad de Farmacia y Ciencias, los porcentajes se replican para el caso de la planta académica, vale decir, corresponden a cargos directivos que además confieren la planta, aun cuando ésta sea una condición provisoria y asociada al ejercicio del cargo.

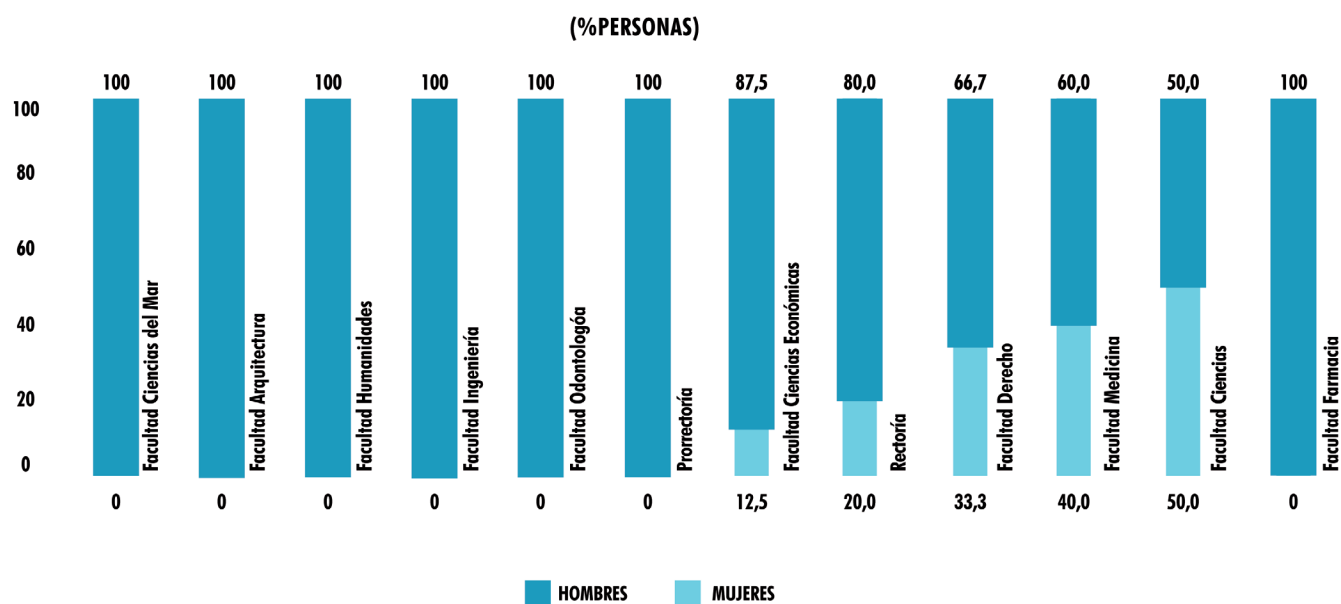
En el caso de la Facultad de Derecho, por ejemplo, parte de la participación en cargos de dirección no se encuentra asociada a cambios del tipo contractual, por lo tanto, siguen siendo puestos sujetos a evaluación año a año, lo que debilita el ejercicio directivo, en comparación con el resto de académicos directivos que sí son parte de la planta académica.

Gráfico 6.34. DIRECTIVOS -CONTRATO A PLAZO FIJO



Fuente: Elaboración propia con información de RH-UV

Gráfico 6.35. DIRECTIVOS-PLANTA



Fuente: Elaboración propia con información de RH-UV.

Estos resultados dejan en evidencia que en la Universidad de Valparaíso no solo se observa la llamada discriminación horizontal, sino además podemos evidenciar discriminación vertical, o el fenómeno descrito en la literatura con la metáfora del “suelo pegajoso”¹⁴.

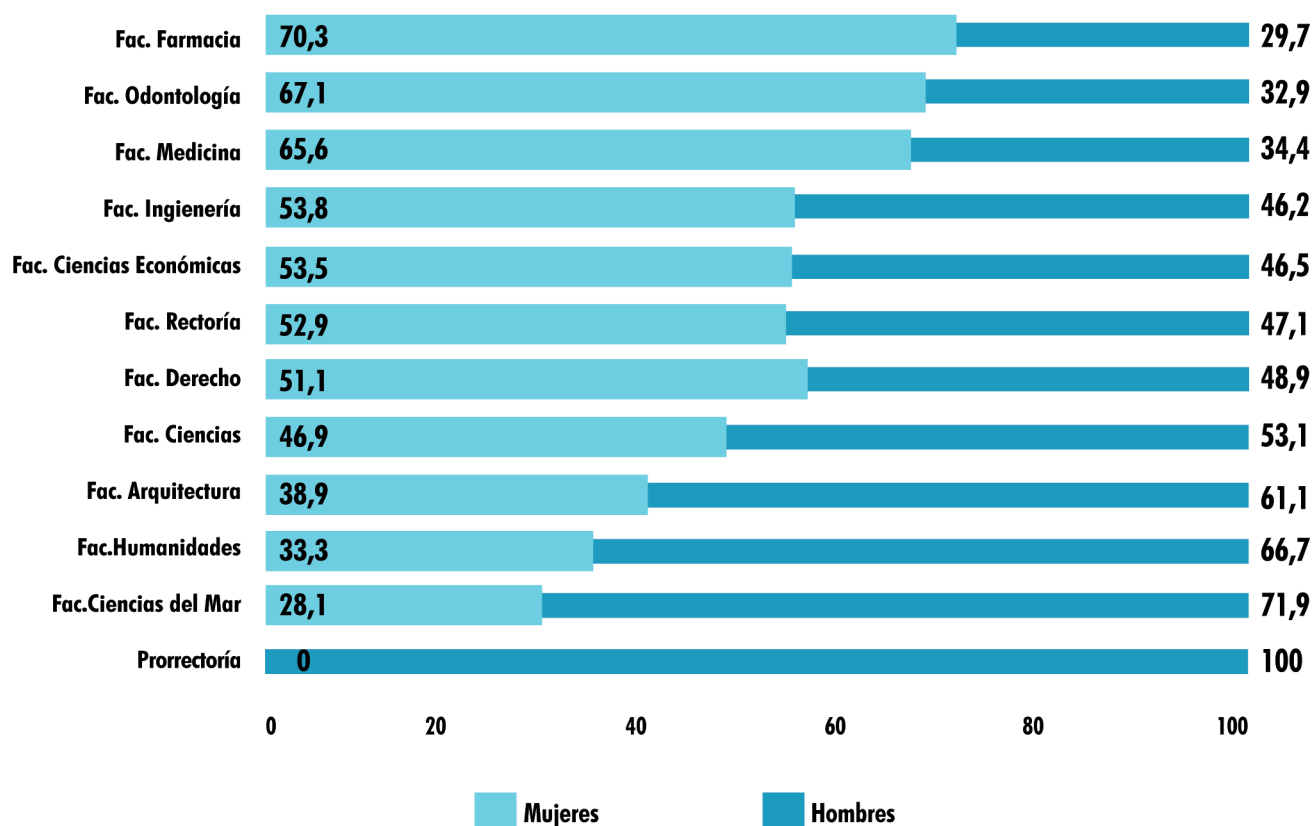
¹⁴El concepto hace referencia a que las mujeres deben enfrentarse a las responsabilidades del cuidado como la casa y los hijos. Incluye además el peso afectivo y emocional. Estas barreras constituyen un obstáculo para que las mujeres puedan ingresar plenamente al mundo del trabajo (Esquivel y Martí, 2017).

FUNCIONARIOS

Para el caso los funcionarios la distribución por sexo se observa, en el Gráfico 6.36, con mayores niveles de igualdad entre los sexos, estando las facultades de Ingeniería, Ciencias Económicas, Derecho, Ciencias y Rectoría en torno al 50%. Las facultades donde hay una mayor cantidad de funcionarias son: Farmacia, Odontología y Medicina. Las facultades donde hay una mayor presencia de hombres son Arquitectura, Humanidades, Ciencias del Mar y la Prorectoría.

Funcionarios por sexo por facultad

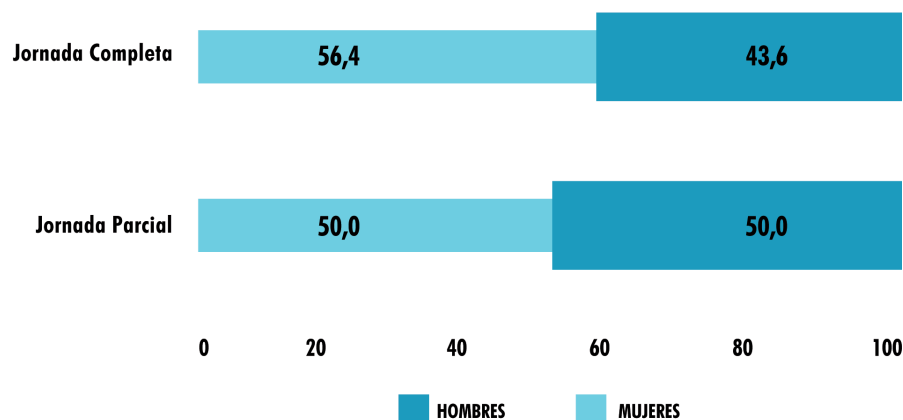
Gráfico 6.36. FUNCIONARIOS POR FACULTAD Y SEXO
(%PERSONAS)



Fuente: Elaboración propia con información de RH-UV

Al observar la distribución por tipo de jornada, en el Gráfico 6.37 se observa que el 56% de la jornada completa representa el sexo femenino. Para el caso de la jornada parcial, la distribución es igualitaria.

Gráfico 6.37. DISTRIBUCIÓN FUNCIONARIOS POR TIPO DE JORNADA
(%PERSONAS)

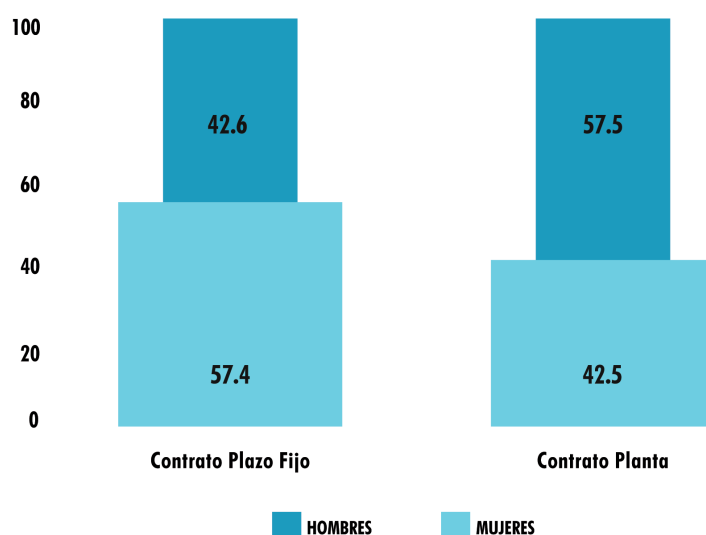


Fuente: Elaboración propia con información de RH-UV

Al observar la distribución por sexo y tipo de contrato, para el caso de los funcionarios de jornada completa, los de “contrato plazo fijo” presentan un mayor porcentaje de mujeres (57,4%), a diferencia de lo que ocurre para el caso de la planta, donde se aprecia que este porcentaje se invierte, y las mujeres solo representan un 42,5%.

Funcionarios tipo de contrato por sexo, jornada completa

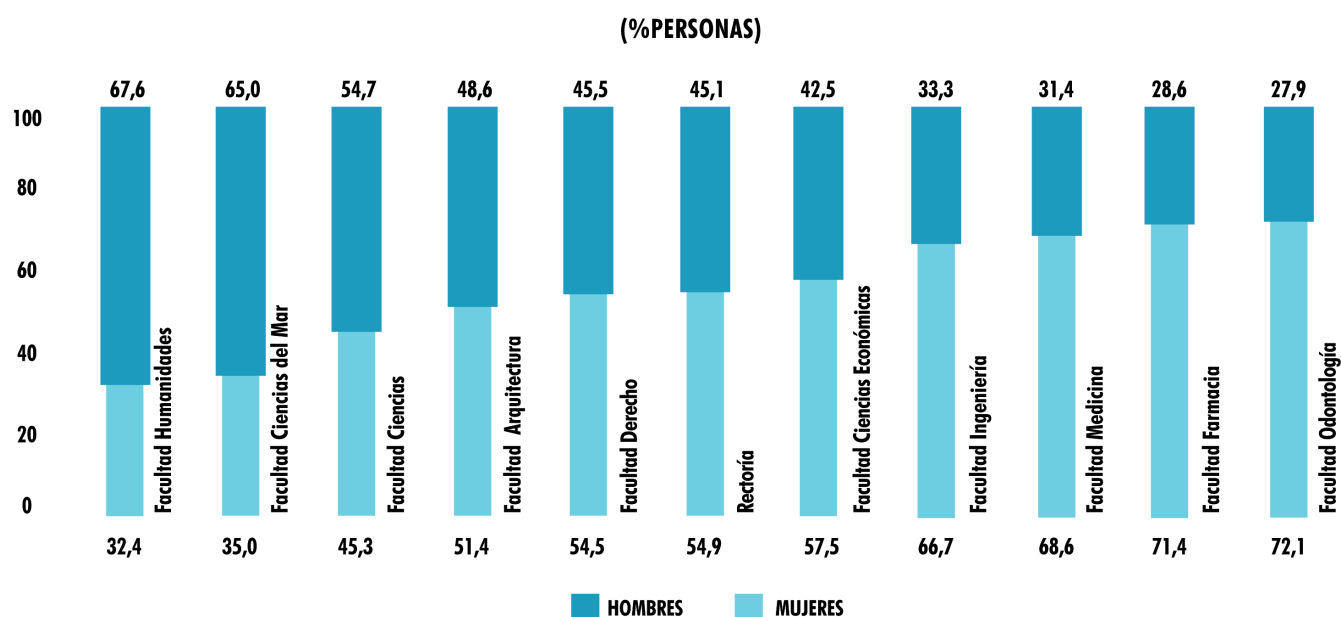
Gráfico 6.38. FUNCIONARIOS JORNADA COMPLETA
(%PERSONAS)



Fuente: Elaboración propia con información de SIES-UAUV 2017

En el análisis a nivel de facultad, nuevamente el patrón se repite, tanto para el caso de funcionarios a contrata “plazo fijo”. Las facultades con mayor presencia de mujeres en ese tipo de contrato son la Facultad de Odontología (72%), le sigue la Facultad de Farmacia (71%), la Facultad de Medicina (68,6%) y la Facultad de Ingeniería (66,7%). Por otro lado, las facultades con menor participación de funcionarias son las facultades de: Humanidades (32,4%) y Ciencias del Mar (35%).

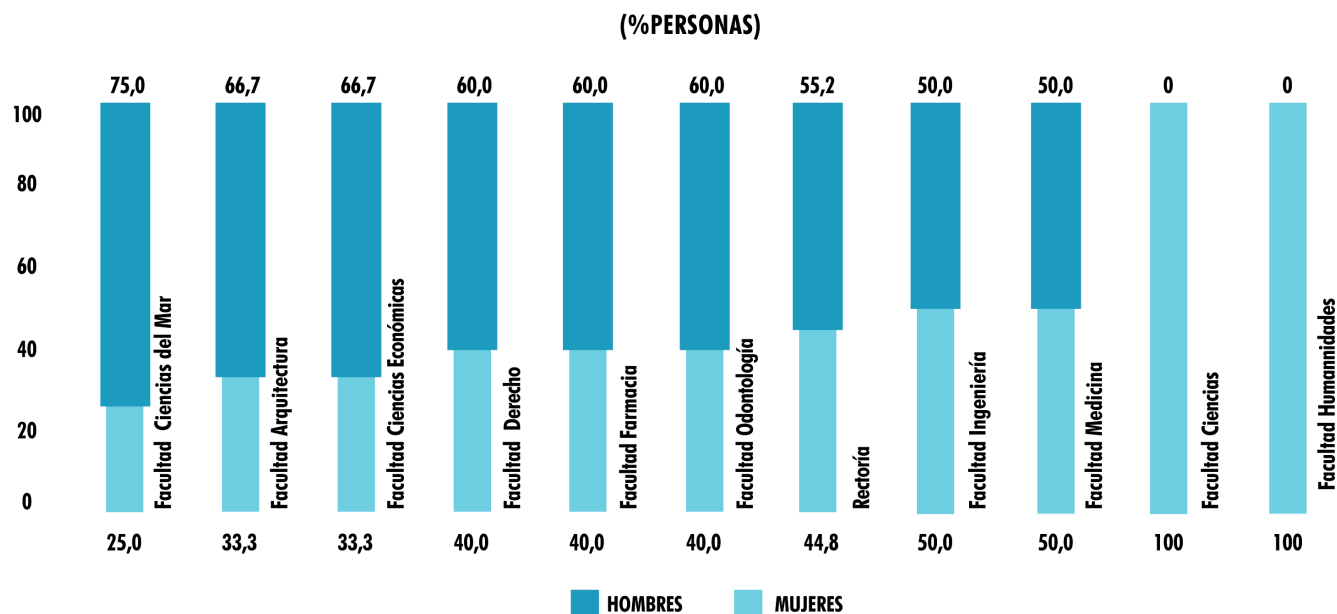
Gráfico 6.39. FUNCIONARIOS JORNADA COMPLETA-CONTRATO A PLAZO FIJO



Fuente: Elaboración propia con información de RH-UV

Al observar la composición de las plantas funcionarias, destaca la Facultad de Humanidades y la Facultad de Ciencias, con un 100% de mujeres, por otro lado, aquellas que tienen una menor participación de mujeres son: Facultad de Ciencias del Mar (25%), Facultad de Arquitectura y la Facultad de Ciencias Económicas (ambas con un 33,3%).

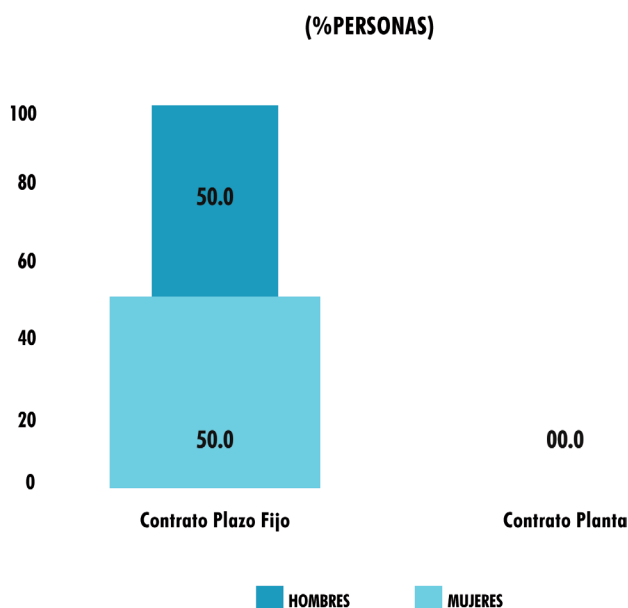
Gráfico 6.40. FUNCIONARIOS JORNADA COMPLETA-PLANTA



Fuente: Elaboración propia con información de RH-UV

Para el caso los funcionarios de jornada parcial, estos solo tienen contrato de plazo fijo, y este universo se encuentra compuesto por un 50% de mujeres y un 50% de hombres, como muestra el Gráfico 6.41.

Gráfico 6.41. FUNCIONARIOS JORNADA PARCIAL

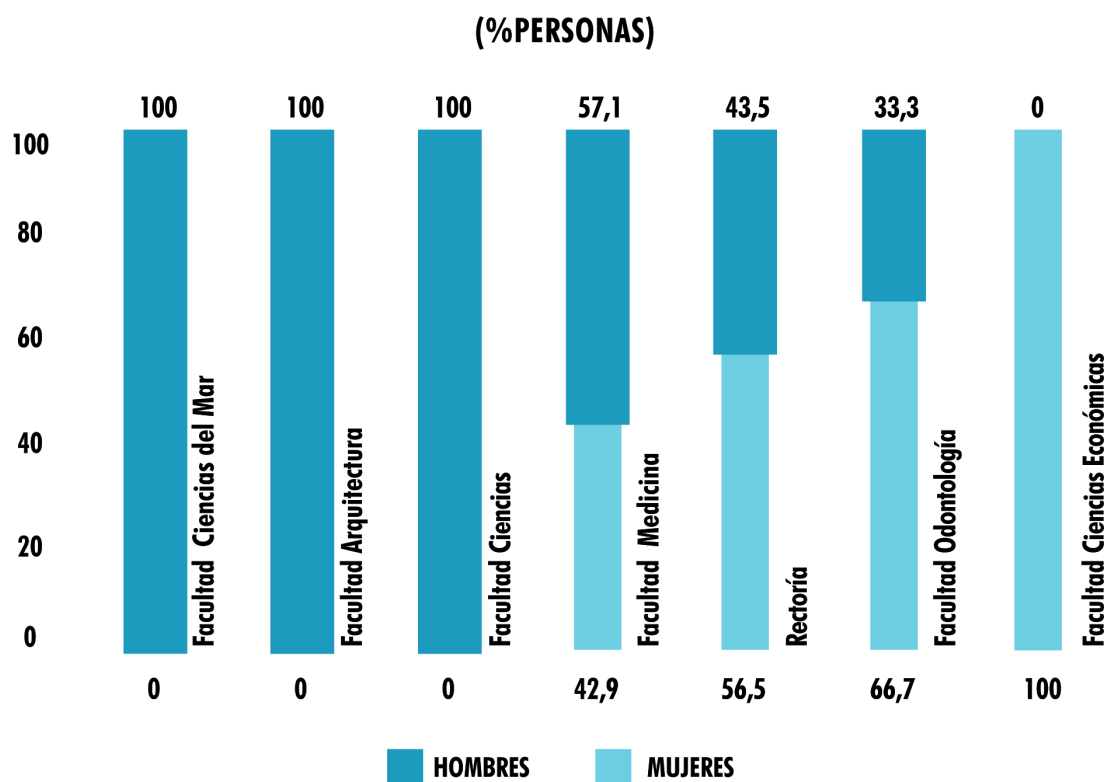


Fuente: Elaboración propia con información de SIES-UAUV 2017

Del análisis intrafacultades, es posible constatar que otra vez esta distribución no es homogénea. Para el caso de la Facultad de Ciencias Económicas, el universo de funcionarias de jornada parcial alcanza un 100%. Por otro lado, será un universo de 100% funcionarios de jornada parcial en las facultades de: Ciencias del Mar, Arquitectura y Ciencias.

Funcionarios por tipo de contrato por sexo (por facultad, jornada parcial)

Gráfico 6.42. FUNCIONARIOS JORNADA PARCIAL POR FACULTAD



Fuente: Elaboración propia con información de RH-UV

Nuevamente los análisis muestran que incluso en el estamento funcionario, donde hay una distribución más igualitaria por sexo, las mujeres tienen los trabajos más precarizados, en especial por el tipo de contrato.

BRECHA SALARIAL

Otro de los indicadores tradicionales para observar las brechas de género en el mundo del trabajo consiste en analizar las diferencias en el ingreso medio. En el caso de la Universidad de Valparaíso, los salarios se encuentran compuestos por: sueldo base asociado a un grado de la escala funcionaria, más asignaciones por jornada, cargo, título, función y movilización.

Para el análisis de brecha salarial en la Universidad de Valparaíso, han sido considerados los académicos, funcionarios y directivos de jornada completa, ya que se compara el sueldo medio mensual de los promedios anualizados. Se utilizará para este efecto, el promedio anualizado y, de este modo, eliminar diferencias entre meses producto del pago acumulado de asignaciones específicas y, más aun, considerando que los meses de pagos de estas pudieran variar entre facultades y departamentos.

Brecha salarial por tipo de contrato - Académicos contrata

En el caso de académicos de contrata, se construye el indicador de porcentaje del ingreso medio que corresponde al ingreso medio de las mujeres dividido por el ingreso medio de los hombres, por cien. Una vez aplicada la fórmula, se constata que las académicas de la UV ganan un 90% del ingreso de los hombres, es decir hay una brecha de 10%.

Tabla 6.3.

Académicos de contrato (plazo fijo)-jornada completa		
	Mujeres	Hombres
Sueldo promedio mensual*	\$2.203.692,21	\$2.427.881,32
Desv. estándar	\$542.566,53	\$619.165,83
Val. mín.	\$724.097,42	\$804.204,67
Val. máx.	\$3.486.446,83	\$4.093.442,92

Fuente: RR.HH. y Transparencia UV

*Sueldo bruto mensual promedio calculado de enero a diciembre de 2017

Para explicar las razones de esta desigualdad se observaron el número de asignaciones que contiene en promedio el salario de las mujeres, las cuales alcanzan en promedio siete asignaciones: gestión, administración, cargo, mérito, incremental, universitaria y otras, con 2,9 asignaciones de desviación estándar. Mientras que en el caso de los hombres el promedio es de 9,9 asignaciones, con 5,9 desviación estándar¹⁵, situación que evidencia que los profesores tienen en promedio, más asignaciones que sus colegas mujeres, éstas poseen una mayor variabilidad entre ellas, lo que es consistente con la mayor variabilidad y mayor valor máximo que se observa para los sueldos en la Tabla 6.3.

Las diferencias entre facultades muestran:

Tabla 6.4.

Académicos de contrato-jornada completa por facultad			% sueldo académicas de sueldo académicos
	Mujeres	Hombres	
Facultad de Ciencias del Mar	\$2.737.496,83	\$2.771.784,52	98,8
Facultad de Arquitectura	\$2.025.846,02	\$2.239.345,75	90,5
Facultad de Ciencias	\$1.800.058,15	\$2.317.797,39	77,7
Facultad de Ciencias Económicas	\$2.413.618,08	\$2.570.799,27	93,9
Facultad de Derecho	\$2.751.924,05	\$2.558.581,60	107,6
Facultad de Farmacia	\$1.921.739,24	\$1.925.278,25	99,8
Facultad de Humanidades	\$2.009.955,77	\$2.015.125,54	99,7
Facultad de Ingeniería	\$2.206.167,93	\$2.526.679,03	87,3
Facultad de Medicina	\$2.209.005,53	\$2.479.209,83	89,1
Facultad de Odontología		\$2.525.644,67	
Rectoría		\$2.497.491,25	

Fuente: Elaboración propia con información de RH-UV

Se puede observar que las facultades que tienen una mayor desigualdad salarial son: Ciencias (77,7 %), Ingeniería (87,3%), Medicina (89,1%), Arquitectura (90,5%) y la Facultad de Ciencias Económicas (93,9%).

¹⁵Esta información se estimó con el archivo maestro de RR.HH. para 2017 (enero hasta diciembre).

Esta información, vendría a comprobar la hipótesis de la falta de uniformidad en las asignaciones académicas, las cuales dependerán directamente de la jefatura, por lo que además de no existir una normativa clara, estas son discrecionales, y benefician principalmente a los académicos (Buquet et al., 2013; Ross y Gatta, 2007; Universidad de Chile, 2014; Princeton University, 2003).

Brecha salarial por tipo de contrato - Académicos Planta

La planta académica tiene un comportamiento diferente. Aquí la barrera está al momento de ingresar a dicho tipo de contratación, sin embargo, una vez dentro no se observan diferencias significativas respecto a los promedios, como exhibe la Tabla 6.5.

Tabla 6.5.

Académicos de planta - jornada completa		
	Mujeres	Hombres
Sueldo promedio mensual	\$2.817.897,83	\$2.839.189,90
Desviación estándar	\$629.966,74	\$736.384,87
Valor Mínimo	\$1.502.587,50	\$1.839.714,50
Valor Máximo	\$4.646.156,67	\$6.541.490,13

Fuente: RR.HH. y Transparencia UV

*Sueldo bruto mensual promedio calculado de enero a diciembre de 2017

En el caso de las diferencias entre Facultades, se puede observar que también existen discrepancias entre éstas, en este caso, cierto grupo de académicas ganan más que sus colegas varones, como es el caso de Ingeniería, o de Ciencias. La razón de este fenómeno consistiría en que, en estas Facultades, los ingresos responden al número de proyectos adjudicados por algunas de las académicas en los últimos años. Esto ya que solo se encuentra un punto de diferencia en el número de asignaciones, a favor de las mujeres.

Tabla 6.6.

Académicos de planta-jornada completa por facultad			% sueldo académicas de sueldo académicos
	Mujeres	Hombres	
Facultad de Ciencias del Mar	\$2.445.486,08	\$2.274.519,67	107,5
Facultad de Arquitectura	\$2.313.891,17	\$2.407.905,64	96,1
Facultad de Ciencias	\$2.912.295,95	\$2.699.886,03	107,9
Facultad de Ciencias Económicas	\$3.449.495,72	\$3.716.890,49	92,8
Facultad de Derecho	\$2.940.017,53	\$3.299.825,83	89,1
Facultad de Farmacia	\$2.626.216,34	\$2.721.822,58	96,5
Facultad de Humanidades		\$2.540.442,79	0,0
Facultad de Ingeniería	\$4.212.431,94	\$2.635.043,54	159,9
Facultad de Medicina	\$2.700.940,98	\$2.944.424,39	91,7
Facultad de Odontología		\$3.425.319,50	0,0
Rectoría		\$3.382.736,50	0,0

Fuente: RR.HH. y Transparencia UV

Dentro de las facultades que presentan brecha negativa se encuentra la Facultad de Derecho (89,1%), la Facultad de Medicina (91,7%) y la Facultad de Ciencias Económicas (92,8%).

Brecha salarial funcionarios

En el caso de los funcionarios, las brechas salariales se aprecian en el caso de aquellas funcionarias que están a contrata, donde las mujeres reciben en promedio un 95,7% respecto a sus colegas.

Tabla 6.7.

No Académicos de Contrato - Jornada Completa			% sueldo académicas de sueldo académicos
	Mujeres	Hombres	
Sueldo Promedio Mensual	\$1.063.387,27	\$1.110.337,33	95,7
Desviación Estándar	\$478.578,97	\$623.310,38	
Valor Mínimo	\$384.177,8	\$226.405,92	
Valor Máximo	\$3.287.993,7	\$3.867.897,75	

Fuente: RR.HH. y Transparencia UV

En el caso de la planta no se encontraron diferencias salariales, sino como se mencionó anteriormente, la barrera se produce al momento de ingresar a la planta.

Brecha Salarial Directivos

En el caso de directivos de planta fue encontrada una brecha salarial de 10 puntos, es decir, las mujeres que llegan a cargos directivos ganan en promedio el 91 % del salario de sus colegas directivos.

Tabla 6.8

Directivos de Planta - Jornada Completa			% sueldo académicas de sueldo académicos
	Mujeres	Hombres	
Sueldo Promedio Mensual	\$3.606.448,18	\$3.957.123,52	91
Desviación Estándar	\$498.018,28	\$977.036,16	
Valor Mínimo	\$2.880.205,3	\$1.311.113,33	
Valor Máximo	\$4.966.347,5	\$7.098.786,92	

Fuente: RR.HH. y Transparencia UV

A esta brecha se le agrega las escasas posibilidades de alcanzar un cargo directivo lo que constituiría un obstáculo. Por lo que llegar a ejercer un cargo directivo para una mujer es difícil el acceso, y al obtener dicha posición, su remuneración es menor.

Otro dato importante de relevar, consiste en la variabilidad de salarios para el caso de los directivos hombres. Esto puede ocurrir debido a la fecha de tardía de nombramiento, y/o por el cambio de su condición contractual, desde un contrato de plazo fijo a la planta por razones del cargo. Entonces, este valor mínimo que se señala debe ser considerado como un posible sesgo hacia la baja, es decir la brecha neta podría ser aún mayor.

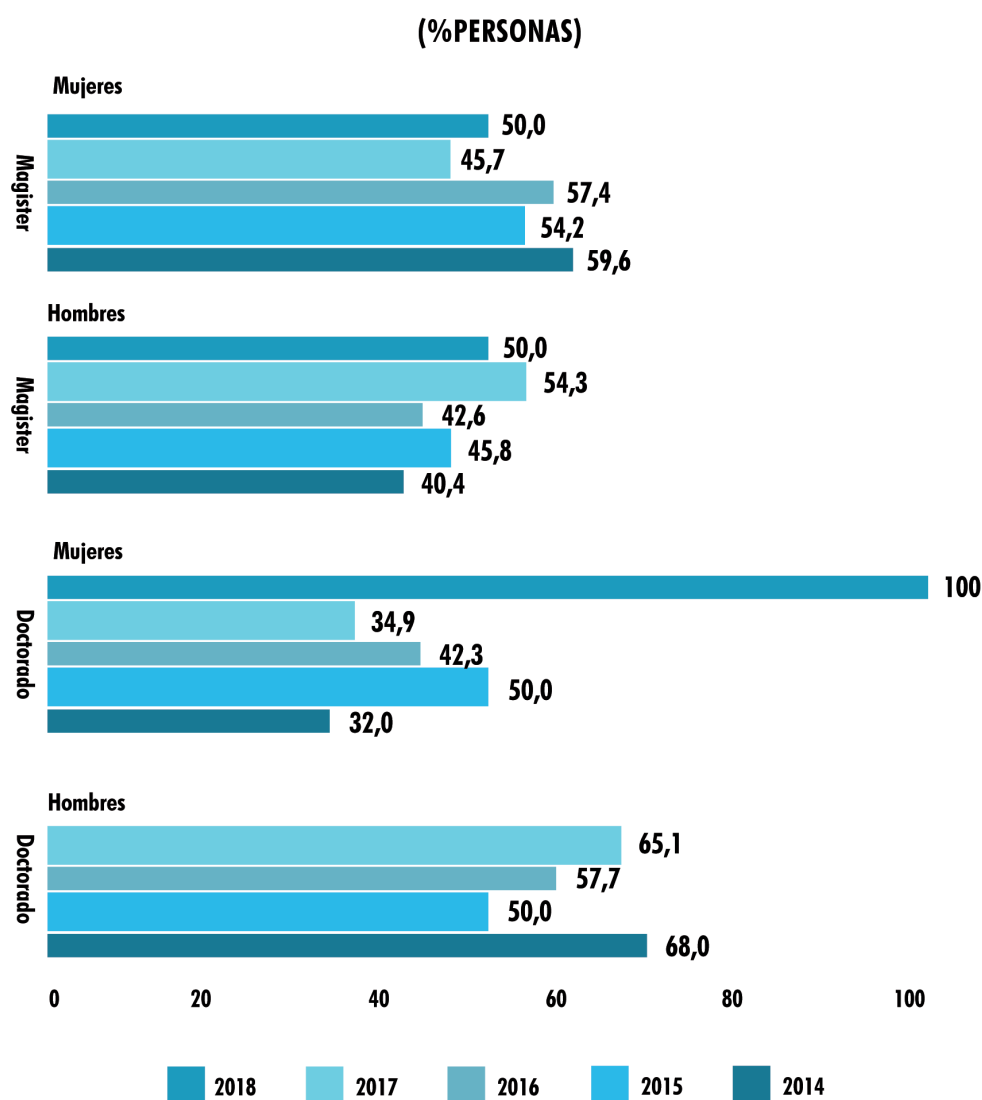
Eficiencia

A continuación se revisarán dos indicadores que son el porcentaje de reconocimiento de títulos de magister y doctorado en los últimos años, y la tasa de adjudicación de proyectos por sexo.

Ambos indicadores intentan visibilizar si las brechas presentadas responden a que existen diferencias objetivas entre hombres o mujeres, o son producto de deficiencias institucionales y culturales.

El primer indicador muestra que en los últimos años más mujeres han validado su grado de magister, mientras que en el nivel de doctorado, se observan años donde las mujeres han sido igual que los hombres. En otros, las mujeres han sido menos que sus colegas hombres y, en el último año, solo mujeres han validado su título de doctorado, tal y como se puede apreciar en el Gráfico 6.43.

Gráfico 6.43. RECONOCIMIENTO DE TÍTULOS UV



Fuente: Elaboración propia, en base a información proporcionada desde la Secretaría General

En el caso de la tasa de adjudicación de proyectos, esta ha sido construida considerando la razón de número de proyectos aprobados sobre el número de proyectos adjudicados por sexo. Como se puede observar en la Tabla 6.9, los hombres adjudican más proyectos que las mujeres en los últimos dos años, sin embargo, esta menor productividad puede ser producto de la doble o triple jornada laboral de las mujeres, y de las diferentes condiciones que observan las colegas en la academia.

Tabla 6.9.

Tasa de Adjudicación de Proyectos	2015	2016	2017
Tasa de Adjudicación de Mujeres	34,0%	35,9%	31,3%
Tasa de Adjudicación de Hombres	30,2%	45,9%	40,6%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la División de Investigación UV

Cargos de representación en cargos directivos y políticos en la Universidad de Valparaíso

Conforme a lo establecido en el Nuevo Reglamento Orgánico de la Universidad de Valparaíso, Decreto Exento N° 1.253 del 15 de marzo de 2017 y en el *Decreto Exento N° 234 que aprueba el Reglamento de Consulta a los Académicos para la Nominación de Autoridades Personales* de la Universidad de Valparaíso, se concluye que la estructura de la Universidad de Valparaíso se compone por organismos de la administración central y organismos académicos.

De acuerdo al Nuevo Reglamento Orgánico, los organismos que ejercen la administración central de la Universidad de Valparaíso son: la Rectoría, la Junta Directiva, la Contraloría Interna. Por su parte, los organismos académicos se constituyen a través de: las Facultades, el Consejo Académico y el Consejo de Facultad.

El análisis será dividido en dos partes. La primera presentará las autoridades unipersonales y breves definiciones sobre las mismas, así como también requisitos para alcanzar dichas posiciones. En un segundo orden se analizarán dos de las instancias colegiadas, la Junta Directiva y el Consejo Académico.

Autoridades unipersonales

Rectoría, es la máxima autoridad de la Universidad de Valparaíso, se escoge a través de un proceso eleccionario en que participan solo académicos pertenecientes a las cuatro jerarquías académicas reconocidas: titular, adjunto, auxiliar y ayudante, que tengan a lo menos un año de antigüedad en la institución. Los votos tienen distinta ponderación de acuerdo a la naturaleza de la jerarquía académica, teniendo una mayor importancia, el escrutinio de los profesores titulares y adjuntos¹⁶.

¹⁶De acuerdo artículo 4 del Decreto Exento N° 234, la ponderación de los votos es de la siguiente manera: titulares y adjuntos= 1; auxiliares= 0,75; ayudantes= 0,25.

Para participar como candidato a la elección de la rectoría se debe cumplir con los siguientes requisitos: estar en posesión de un título universitario de a lo menos cinco años, experiencia académica de tres años a lo menos en cargos académicos y/o haber desarrollado funciones de dirección en alguna de las universidades del Estado, o en alguna institución que cumpla con un reconocimiento oficial. Asimismo, su postulación debe ir acompañada con una nómina de cincuenta académicos que la respalden (Decreto Exento N° 234).

Entre sus funciones está trabajar en conjunto con la Junta Directiva en la administración de carácter Ejecutiva de la Corporación, preside además el Consejo Académico y requiere dictámenes del mismo, posee potestades reglamentarias dentro de la Universidad, concede los grados académicos y títulos profesionales que otorgue la Universidad, coordina al más alto nivel las actividades de docencia, investigación y extensión, otorga las distinciones académicas y honoríficas, aprueba planes de estudio, supervisa todas las actividades académicas, financieras y administrativas, nombra a todo el personal académico y administrativo de la Universidad, dicta el reglamento de la carrera funcionaria administrativa, aprueba la planta de personal y sus modificaciones, ejerce la potestad disciplinaria de toda la comunidad universitaria, fija la cuota anual de ingreso de estudiantes, debe pronunciarse en casos en que las normas internas no lo prevean, representación judicial y extrajudicial de la institución, regula las relaciones de la institución con organismos nacionales e internacionales y representar a la universidad en dichos espacios, sin embargo, habría opción en casos específicos, en que los decanos puedan tomar esa representación.

Prorrectoría, es la segunda autoridad unipersonal de la universidad, lo nombra el rector con aprobación de la Junta Directiva. Su cargo durará cuatro años, los cuales pueden ser renovables.

Entre todas sus funciones, la principal consiste en ejercer la dirección administrativa, financiera y contable de la Universidad.

Secretaría General, autoridad unipersonal superior de la Universidad. Es nombrado por el rector con aprobación de la Junta Directiva. Durará cuatro años en el ejercicio de sus funciones. Su cargo implica ser el ministro de fe de la Corporación, por lo que su cargo no está subordinado al Prorrectoría. Dirige además las funciones de relaciones públicas de la institución.

Vicerrectoría Académica, autoridad unipersonal, nombrada por el rector, su función es proponer al rector “políticas generales, objetivos, proyectos, iniciativas y metas de desarrollo académico de la Universidad”, también deberá realizar un seguimiento de las mismas. Incluye la docencia de pregrado, postgrado y postítulo, la administración de los recursos y procesos académicos. Asimismo, cautelará la calidad de la docencia (Decreto Exento N° 1253).

Vicerrectoría de Investigación e Innovación, autoridad unipersonal nombrada por el rector, tiene por función principal la generación y transferencia de conocimiento. La Vicerrectoría procura fortalecer las capacidades de los grupos de investigación ya consolidados, aumentar la productividad científica, tecnológica, innovación y creación artística de la Universidad, robustecer las capacidades institucionales que permitan integrar las áreas del conocimiento con la docencia, la creación artística y la transferencia de conocimiento.

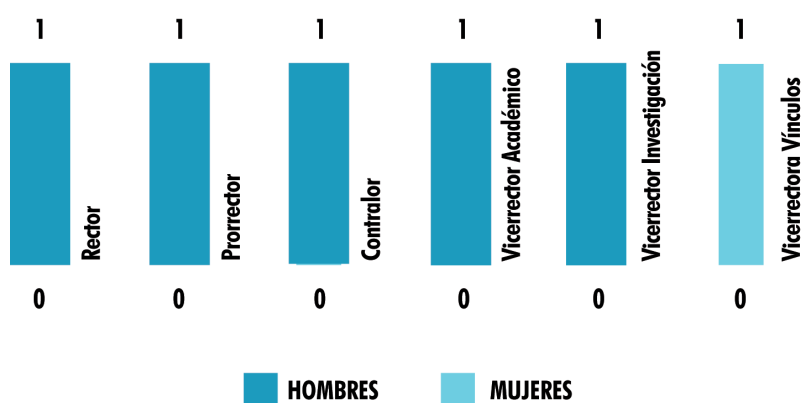
Vicerrectoría de Vinculación con el Medio, es una autoridad unipersonal nombrada por el rector. Su función consiste en “diseñar e implementar políticas de vinculación, asesorar al rector en materias

de vinculación nacional e internacional, y ser un organismo articulador entre la Universidad y su entorno”, promoviendo la interacción entre las unidades académicas y la sociedad, a través de un diálogo permanente (Decreto Exento N° 1.253).

Contralor, jefe superior de la Contraloría Interna, es designado por la Junta Directiva de la Universidad.

La actual distribución de los cargos unipersonales de las autoridades del nivel central exhibe que la presencia solo de una mujer en una de las vicerrectorías, la de Vinculación con el Medio. El resto de los cargos se encuentra en manos exclusivamente masculinas.

Gráfico 6.44. AUTORIDADES UNIPERSONALES NIVEL CENTRAL
(N° PERSONAS)



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos desde el sitio web www.uv.cl
Autoridades unipersonales en las unidades académicas

Decano, es la máxima autoridad de la Facultad, le corresponde la dirección académica, administrativa, y financiera de la misma. El Decano se escoge a través de un proceso de elecciones, en qué participan los claustros de los académicos, las cuatro jerarquías académicas. Al igual que en la elección de Rector, los votos se ponderan de acuerdo a la naturaleza de la jerarquía de los miembros del Claustro¹⁷. Para ser electo Decano, deberá ser profesor de la Facultad, de la más alta jerarquía, es decir, profesor titular y poseer cinco años de antigüedad.

Secretario de Facultad, es la segunda autoridad de la Facultad, nombrado por el Rector a proposición del Decano. Durará cuatro años en su cargo. Oficia de Ministro de Fe de la Facultad. Entre sus funciones están las de suscribir diplomas y certificados que otorgue la Facultad, entregar documentación solicitada a la Facultad, coordinar actividades como el Consejo de Facultad, tomar acta del mismo, asimismo posee funciones administrativas de coordinación académica como velar por el buen funcionamiento de las respectivas secretarías académicas, así como también dictar resoluciones, mantener un contacto directo con los estudiantes, entre otras.

¹⁷De acuerdo al artículo 40 del Decreto Exento N° 234, los votos ponderados para la elección del decano serán profesores titulares, auxiliares y adjuntos= 1; profesores ayudantes= 0,25.

Director de Escuela o Instituto, para ejercer dicho cargo, se debe ser académico adscrito a la Escuela, poseer la jerarquía de profesor titular y adjunto, estar en posesión del título profesional igual o equivalente, el cual será establecido por el Consejo de Facultad. Asimismo, se escoge bajo un proceso de elección en que participa el respectivo Claustro académico de la Escuela, y seguirá los mismos requisitos que la elección de Decano. Sus funciones consisten en planificar y dirigir administrativamente la escuela, representar académica/administrativamente a la unidad académica, dictar reglamentos internos, funciones de gobierno y administración de la Escuela, proponer al Decano los programas de estudios y sus respectivas modificaciones para ser presentados en el Consejo de Facultad, informarle sobre el rendimiento de los estudiantes y, anualmente, sobre el desempeño de los académicos, solicitar nombramiento de personal académico y administrativo y asignar a los docentes sus respectivas cátedras considerando la especialización de los mismos. También tiene como deber requerir la instrucción de sumarios administrativos a las autoridades en caso que fuera necesario, entre otras facultades más.

Director de Instituto, para ser candidato a dirigir el Instituto, se deberá cumplir con ciertos requisitos, tales como estar adscrito como académico del mismo, desempeñarse en disciplinas propias y permanentes de su quehacer, estar en posesión de las jerarquías titular o adjunto.

Secretario Académico, tiene como función organizar y hacer cumplir las tareas docentes de la Escuela, llevar registros académicos, colaborar con la planificación académica de la Escuela, coordinar la información de la administración académica de la escuela con la secretaría académica de la Facultad, coordinar el trabajo de los alumnos ayudantes de la escuela, supervisar el cumplimiento de las actividades académicas que desempeñan los respectivos docentes de los departamentos, resolver la tramitación interna de las materias de su competencia que se someten a la decisión del director, entre otras (Decreto Exento N° 1.253).

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, basándose en las responsabilidades que deben ejercer los cargos expuestos, es posible decir que, en la actualidad, nueve de diez facultades están dirigidas por hombres. La distribución entre los sexos comienza a mejorar a medida que las jerarquías van bajando, y éstas adquieren menor relevancia estratégica-decisional, e incluso se transforman en cargos netamente de administración, ampliándose el ingreso de mujeres en las secretarías académicas, que son las que guardan el peso completo de la administración efectiva de las escuelas. Es en ese punto en que las mujeres abundan, sin embargo, en las altas jerarquías académicas, las mujeres se vuelven escasas.

En este marco, es pertinente mencionar que se comprueba la tesis que podría denominarse como división sexual de la gestión académica, en que los cargos directivos pueden dividirse en dos tipos de clases, “los que piensan y las que gestionan”.

Esto se puede evidenciar mediante la Tabla 6.10 y el Gráfico 6.45, en los cuales se puede apreciar la presencia, mayoritaria de hombres, en los Decanatos y las Direcciones de Campus de la Universidad de Valparaíso.

Tabla 6.10. DISTRIBUCIÓN POR SEXO DE LOS DECANATOS Y DIRECCIONES DE CAMPUS EN LA UV

Decanatos y Directores de Campus	Hombres	Mujeres
Arquitectura	1	
Ciencias	1	
Humanidades	1	
FACEA	1	
Medicina	1	
Ciencias del Mar	1	
Odontología	1	
Derecho	1	
Farmacia	1	1
Ingeniería		
Campus Santiago	1	
Campus San Felipe	1	1

Gráfico 6.45. DECANATOS Y DIRECTORES DE CAMPUS



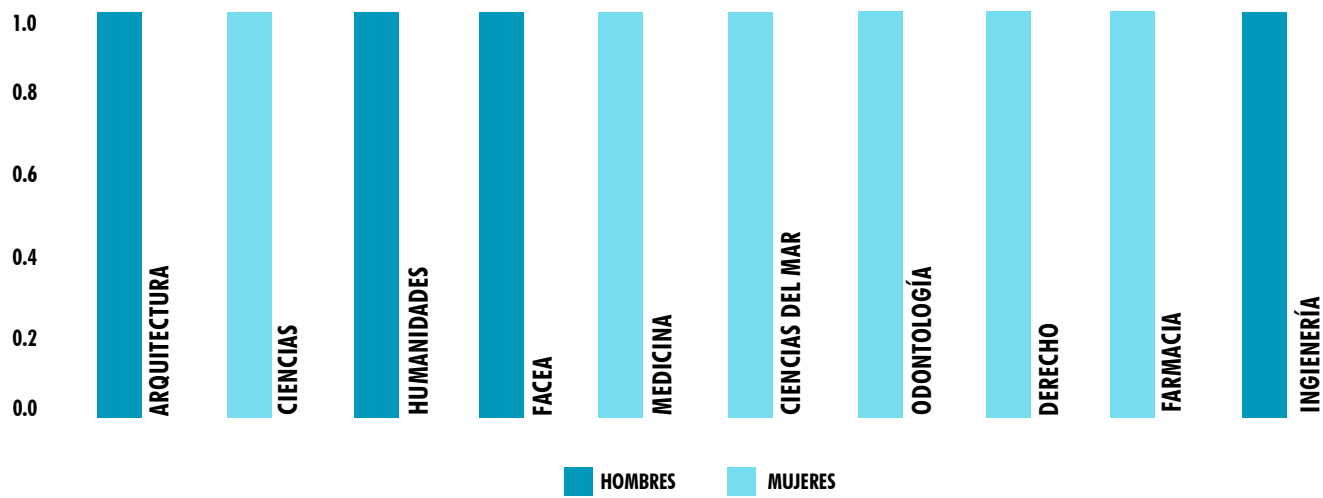
Fuente: Elaboración propia en base a información obtenida desde la Vicerrectoría Académica UV

De la información, se puede colegir que la única Facultad que posee una Decana es la Facultad de Farmacia, que se condice con la abultada presencia de mujeres al interior de su claustro académico. La otra presencia femenina se encuentra en el Campus San Felipe, que también está dirigido por una mujer. Esto podría explicarse, debido a que, en las áreas de la salud, existe una gran cantidad de mujeres, y estas son las únicas áreas presentes en dicho Campus, por lo que podría haber una mayor probabilidad de promoción de mujeres para llegar a esa posición.

Tabla 6.11. DISTRIBUCIÓN POR SEXO EN LAS SECRETARÍAS DE FACULTAD

Secretarías de Facultad	Hombres	Mujeres
Arquitectura	1	
Ciencias		1
Humanidades	1	
FACEA	1	
Medicina		1
Ciencias del Mar		1
Odontología		1
Derecho		1
Farmacia		1
Ingeniería	1	
Total	4	6

Gráfico 6.46. SECRETARIAS DE FACULTAD



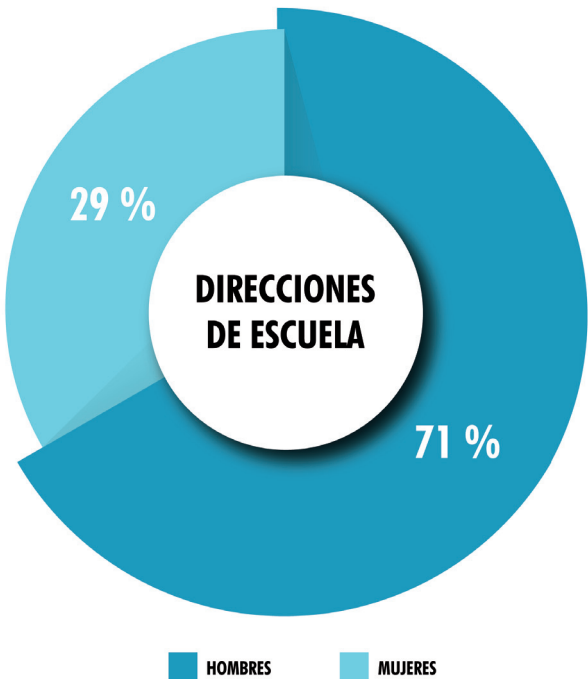
Fuente: Elaboración propia en base a información obtenida desde la Vicerrectoría Académica UV

Aquí comienza a permear la presencia de mujeres, debido a que, tal como fue descrito en la descripción de los cargos unipersonales de acuerdo al Decreto Exento N° 1.253, el cargo de Secretaría de Facultad posee una dimensión de gestión administrativa, función que, por lo general, se le atribuye a las mujeres.

Tabla 6.12. DIRECCIONES DE ESCUELA

Director Escuela	Hombre	Mujer
Arquitectura	1	0
Diseño	1	0
Cine	1	0
Gestión en Turismo	1	0
Teatro	1	0
Meteorología	0	1
Ingeniería en Estadística	1	0
Licenciatura en Ciencias	1	0
Matemáticas	0	1
Licenciatura en Física	1	0
Filosofía	1	0
Historia	1	0
Sociología	1	0
Música	0	1
Ingeniería Comercial	1	0
Auditoría	0	1
Negocios Internacionales	1	0
Administración Pública	1	0
Administración Hotelera	1	0
Ingeniería Control Gestión	1	0
Educación Parvularia	0	1
Medicina	1	0
Enfermería	0	1
Kinesiología	1	0
Psicología	1	0
Fonoaudiología	1	0
Obstetricia	0	1
Tecnología Médica	1	0
Biología Marina	1	0
Odontología	1	0
Derecho	1	0
Trabajo Social	0	1
Química y Farmacia	0	1
Nutrición y Dietética	0	1
Ingeniería Civil	1	0
Civil Industrial	1	0
Informática	1	0
Construcción	1	0
Civil Oceánica	1	0
Biomédica	1	0
Ingeniería Ambiental	1	0
Ingeniería Matemáticas	1	0
Administración Pública (jefe carrera)	1	0
Gestión en Turismo	0	1
Civil Oceánica	1	0
Negocios Internacionales	1	0
Auditoría	1	0
Ingeniería Comercial	1	0
Medicina	0	1
Enfermería	0	1
Tecnología Médica	0	1
Obstetricia	0	1
Total	37	15

Gráfico 6.47. DIRECCIONES DE ESCUELA



Fuente: Elaboración propia en base a información obtenida desde la Vicerrectoría Académica UV

Tabla 6.13. DIRECCIONES DE INSTITUTO

Instituto	Hombres	Mujeres
Ingeniería en Estadística	1	0
Matemáticas	0	1
Licenciatura en Física	1	0
Sociología	0	1
Filosofía	1	0
Historia	1	0
Totales	4	2

Gráfico 6.48. DIRECCIONES DE INSTITUTOS



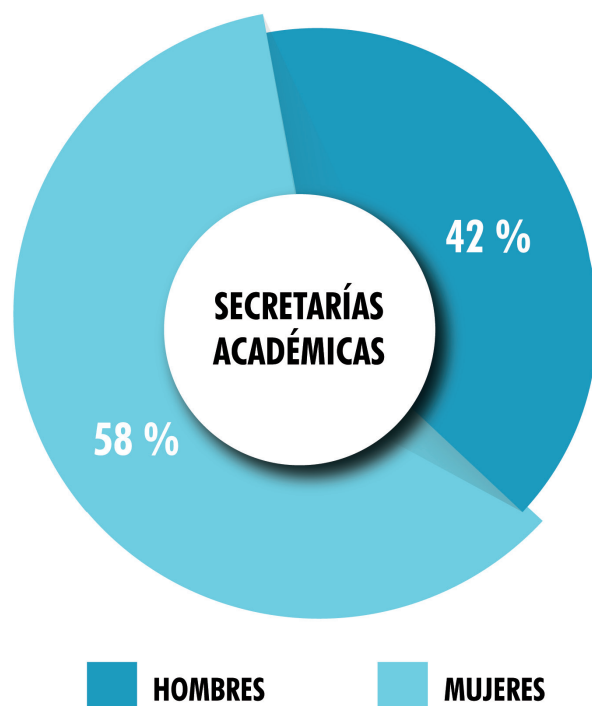
Fuente: Elaboración propia en base a información obtenida desde la Vicerrectoría Académica UV

Tal como en el caso anterior, las direcciones de escuelas se encuentran mayoritariamente en posesión de hombres, mientras que en las secretarías académicas, las mujeres superan ampliamente a los hombres en dicho cargo, que es uno de los que posee un estrecho vínculo con los estudiantes, la coordinación de sus asignaturas, la coordinación de horarios, es decir, las personas que se encargan de esas materias, se encuentran en el plano más alejado del circuito del poder dentro de la Universidad de Valparaíso.

Tabla 6.14. DISTRIBUCIÓN POR SEXO DE LAS SECRETARÍAS ACADÉMICAS

Director Escuela	Hombre	Mujer
Arquitectura	0	1
Diseño	1	0
Cine	1	0
Gestión en Turismo	0	1
Teatro	0	1
Meteorología	0	0
Ingeniería en Estadística	0	0
Licenciatura en Ciencias	0	0
Matemáticas	0	0
Licenciatura en Física	0	0
Filosofía	0	0
Historia	0	0
Sociología	0	1
Música	1	0
Ingeniería Comercial	0	1
Auditoría	0	1
Negocios Internacionales	0	1
Administración Pública	1	0
Administración Hotelera	0	1
Ingeniería Control Gestión	0	0
Educación Parvularia	0	1
Medicina	1	0
Enfermería	0	1
Kinesiología	0	1
Psicología	0	1
Fonoaudiología	0	1
Obstetricia	0	1
Tecnología Médica	0	1
Biología Marina	0	0
Odontología	1	0
Derecho	0	1
Trabajo Social	0	1
Química y Farmacia (jefe carrera)	0	1
Nutrición y Dietética (jefe carrera)	1	0
Ingeniería Civil (jefe carrera)	0	0
Civil Industrial (jefe carrera)	1	0
Informática (jefe carrera)	1	0
Construcción (jefe carrera)	1	0
Civil Oceánica (jefe de carrera)	1	0
Biomédica (jefe de carrera)	1	0
Ingeniería Ambiental (jefe de carrera)	1	0
Total	13	18

Gráfico 6.49. SECRETARÍAS ACADÉMICAS



Fuente: Elaboración propia en base a información obtenida desde la Vicerrectoría Académica UV

Organismos colegiados *La Junta Directiva*

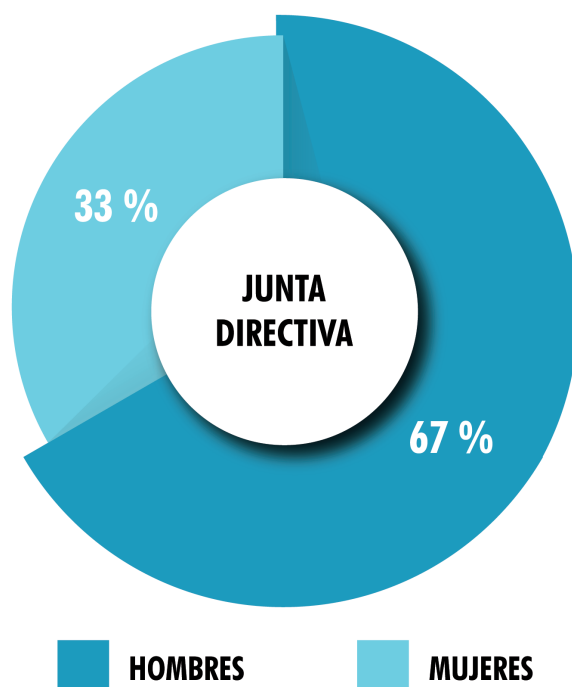
Consiste en un cuerpo colegiado de seis personas, dos de ellas designadas por el Consejo Académico. El requisito es estar en posesión de la más alta jerarquía académica (rango de profesor titular), las otras dos serán designadas por el mismo Consejo, de entre personas que posean título universitario y que no desempeñen cargos/funciones al interior de la Universidad. Las dos últimas serán designadas por el presidente de la República.

Las funciones se circunscriben a crear las normas internas tanto de estructura de la Universidad, así como también sus modificaciones, aprobar el reglamento que establece la carrera académica, aprobar la nominación de académicos de las más altas jerarquías, fijar la política global de la Universidad, escoger un presidente de dicho espacio que será renovado anualmente, aprobar el presupuesto de la institución, aprobar el nombramiento de las autoridades internas, tales como el Prorector, el Secretario General, designar al Contralor interno, convocar al claustro para la elección de rector, aprobar las contrataciones y créditos en los que incurra la Universidad, aprobar la creación, modificación o supresión de grados

académicos que otorgue la misma a proposición del Rector, autorizar la enajenación e imposición de gravámenes de bienes raíces, pronunciarse sobre la cuenta anual que rinde el Rector, recabar los antecedentes necesarios y proponer, en caso que sea necesaria, la remoción del Rector, aprobar las medidas disciplinarias a las autoridades universitarias y miembros universitarios de las autoridades colegiadas, conocer las medidas disciplinarias que recaigan sobre personal de la Universidad y estudiantes y pronunciarse sobre ellas, ya sea para aceptarlas o revocarlas, requerir al Contralor Interno información referida al patrimonio de la Universidad o funciones, obligaciones o conductas de su personal, resolver aspectos jurídicos de decretos o resoluciones representados por la Contraloría Interna, resolver la remoción del Contralor, aprobar el decreto fundado por el Rector en caso de que la Universidad de Valparaíso celebre algún advenimiento o transacción judicial (Decreto Exento N° 1.253).

Actualmente la Junta Directiva cuenta con la presencia de cuatro hombres y dos mujeres.

Gráfico 6.50. JUNTA DIRECTIVA



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos desde el sitio web www.uv.cl

El Consejo Académico

Constituido por el Rector, quién lo preside, los decanos de las Facultades y los miembros de las más altas jerarquías académicas, designados por el propio Consejo Académico. Un reglamento aprobado por la Junta Directiva determinará su número, duración y procedimiento de nominación de estos últimos miembros.

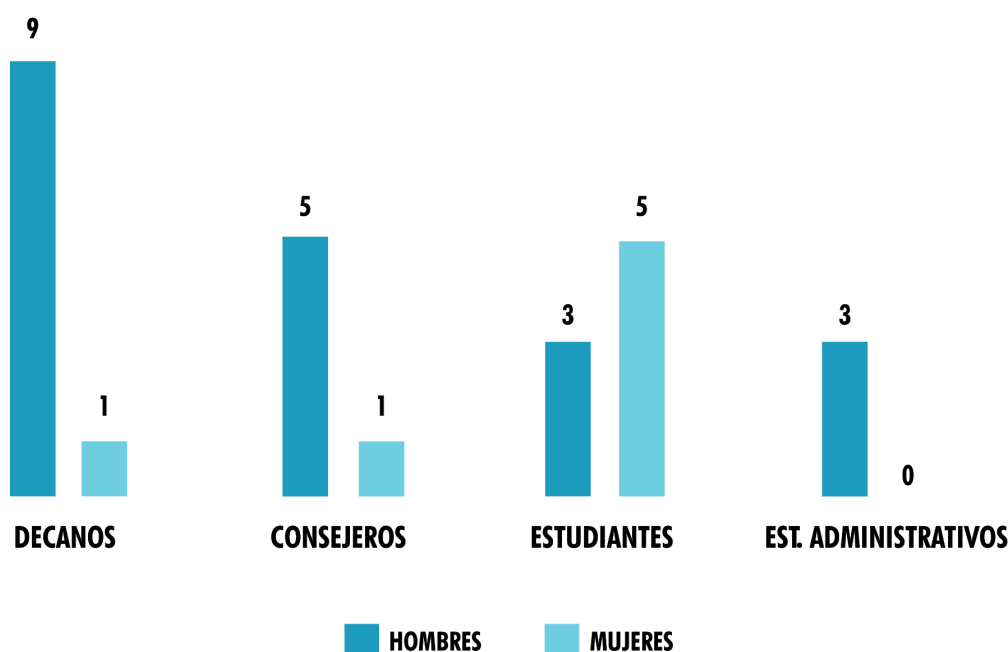
Entre sus funciones están las de actuar como órgano consultivo del Rector cuando éste lo requiera, y proponer medidas para mejorar la gestión institucional, dictar su reglamento de funcionamiento, designar a cuatro integrantes de la Junta Directiva de la Universidad, requerir desde los consejos de facultades información sobre el funcionamiento de las mismas así como formular observaciones y recomendaciones, proponer al rector una nómina de académicos para que éste nombre al Prorector, el Secretario General, Decanos, Directores de Escuela e Institutos, designar a los propios miembros del Consejo de entre académicos con las más altas jerarquías, informar al rector la cuota anual de ingreso de estudiantes a los primeros años de cada escuela e instituto (Decreto Exento N° 1.253).

De acuerdo a datos obtenidos por parte del acta del Consejo Académico realizado el 24 de octubre de 2017, la distribución de participantes por estamento y sexo fue la siguiente:

Tabla 6.15. DISTRIBUCIÓN POR SEXO DEL CONSEJO ACADÉMICO

Consejo Académico	Hombres	Mujeres
Decanos	9	1
Consejeros	5	1
Estudiantes	3	5
Estamento administrativo	3	0
Total	20	7

Gráfico 6.51. CONSEJO ACADÉMICO
(Nº PERSONAS)



Fuente: Elaboración propia en Base a datos obtenidos desde acta del Consejo Académico del 24 de octubre de 2017

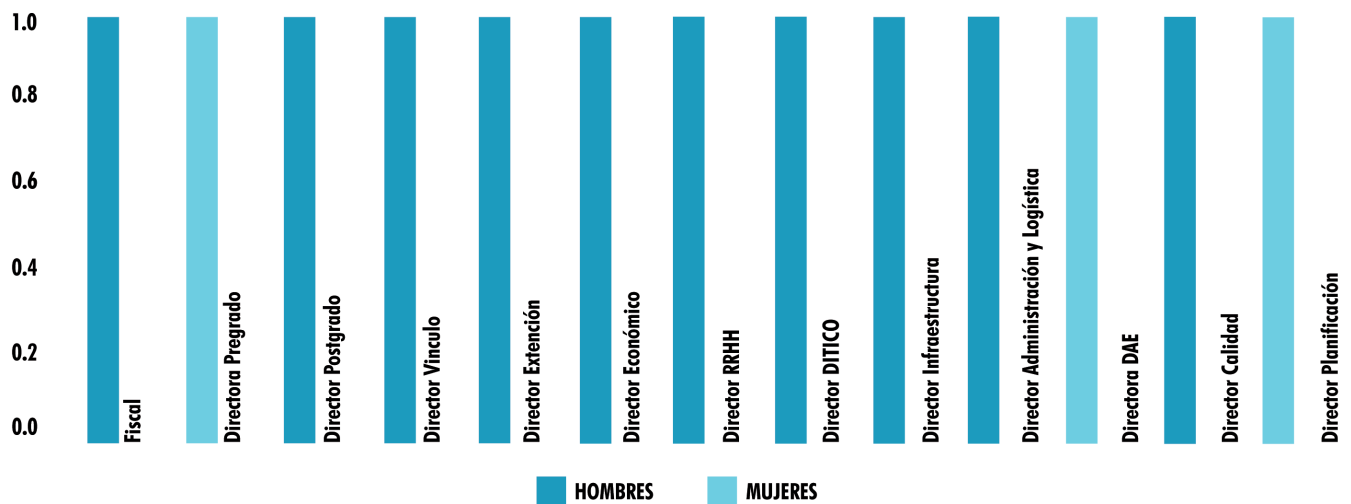
Se puede inferir de esta información que las mujeres carecen de participación equilibrada en esta instancia, de hecho, la mayor presencia de ellas se encuentra en el estamento con menos poder y significación dentro del espacio. Es más, esto demuestra que la brecha de contratación se hace patente, al momento de participar en las instancias de decisión políticas universitarias. La naturaleza, no solo del contrato, sino también de la jerarquía académica, restringe el avance de derechos ciudadanos de las mujeres en la Universidad, debido a que transformarse en profesoras titulares, tal como fue descrito en el primer apartado, es uno de los principales obstáculos que las mujeres deben soslayar, para poder incidir en las decisiones de su espacio de trabajo.

Organismos técnicos y de administración central

Estos organismos se conforman con la Fiscalía General, Director de Pregrado, Director de Postgrado, Director de Vínculos, Director de Extensión, Director Económico, Director de Gestión y Desarrollo de Personas, Director de Tecnologías de Información y Comunicación, Director de Infraestructura, Director de Administración y Logística, Director de Asuntos Estudiantiles, Director de Calidad, Director de Planificación.

Gráfico 6.52. OTROS DIRECTIVOS NIVEL CENTRAL

(N° PERSONAS)



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos desde el sitio web www.uv.cl

Nuevamente es posible apreciar la ausencia de mujeres en la presencia de cargos directivos del nivel central, y las que están presentes, se podría decir que se encuentran situadas en áreas feminizadas de la gestión universitaria, tanto como la Directora de Postgrado, la Directora de Asuntos Estudiantiles y la Directora de Planificación.

En síntesis, es posible colegir de estos datos que las mujeres se encuentran subrepresentadas de las más altas jerarquías de la Universidad de Valparaíso y las que acceden solo lo hacen a los cargos menos importantes, cuya función principal es puramente administrativa, y son alejadas del poder de decisión que existe en cuerpos colegiados como la Junta Directiva y el Consejo Académico.

ANÁLISIS DE DATOS DE LAS ENCUESTAS

Como se indica en el apartado metodológico, la encuesta se aplicó de forma universal a los diferentes estamentos de la Universidad de Valparaíso. Su aplicación fue a través de una plataforma electrónica y contó con la difusión a través de los correos institucionales.

A continuación, se presenta la tabla resumen con los universos de referencia y las encuestas logradas y validadas. Es posible observar, en el caso de estudiantes de pregrado, que los universos logrados permiten alcanzar holgadamente el 99% de confianza y 10% de error, y para el caso de estudiantes de postgrado, académicos y funcionarios, solo fue posible lograr el 95% de confianza y 10% de error, considerando la representatividad de cada uno de los grupos por estamento y sexo por separado.

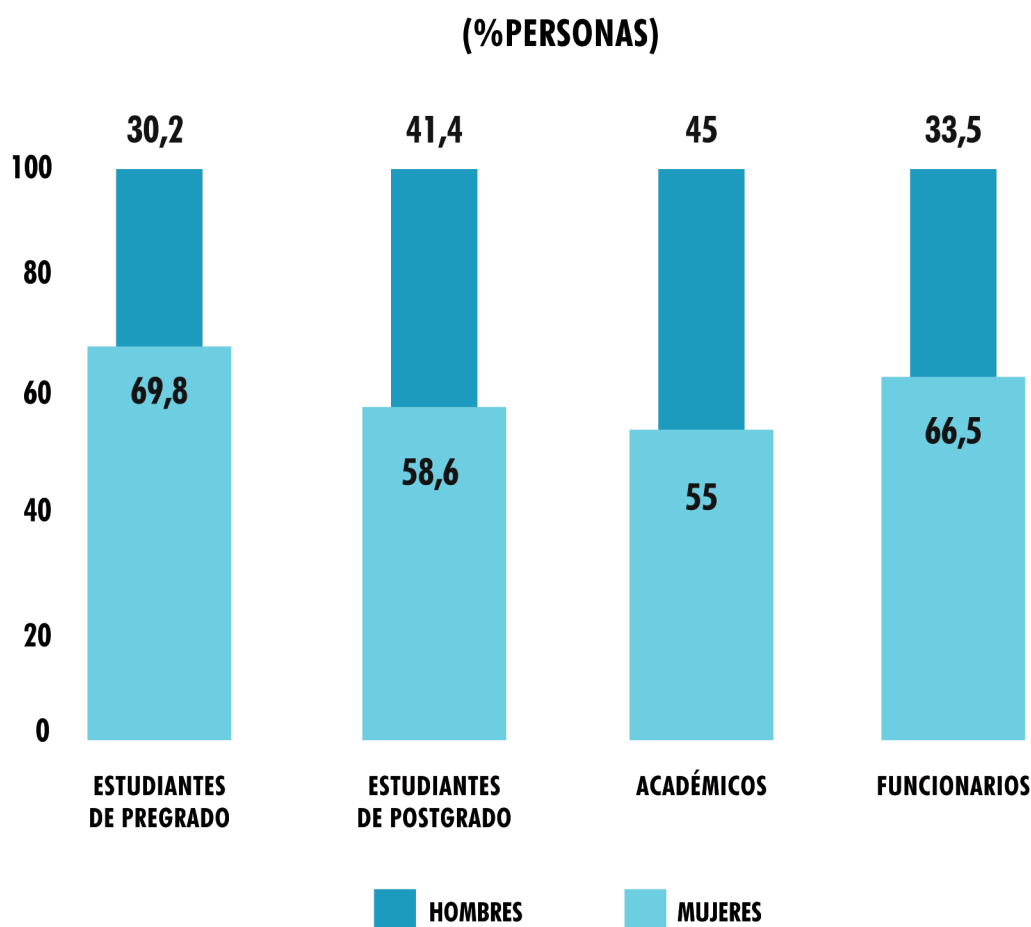
Tabla 7.1.

Tabla Resumen	Universo			
UV	Estudiantes pregrado	Estudiantes postgrado	Académicos	Funcionarios
Mujeres	8.581	463	448	669
Hombres	6.355	460	713	571
Respuesta encuesta				
Mujeres	528	119	111	167
Hombres	228	84	91	84

Fuente: Elaboración propia con información de RH-UV y resultados encuesta

Se considera que la respuesta es voluntaria, por lo que cabe desatacar el interés de las mujeres, de todos los estamentos, por sobre el de los hombres, para contestar la encuesta como lo muestra el gráfico 7.1. Esto podría generar un sesgo en relación a la percepción por sexo, es por esta razón que los datos serán analizados como universos separados (hombres v/s mujeres), para evitar sobre representación de un grupo sobre el otro. Por otro lado, esta misma situación deja en evidencia cómo son las mujeres quienes poseen una mayor preocupación de que se conozca la situación y dificultades que enfrentan en la carrera académica, profesional y estudiantil.

Gráfico 7.1. DISTRIBUCIÓN DE ENCUESTADOS POR SEXO



Fuente: Elaborado con información de la Encuesta “Situación de Mujeres y Hombres en la UV”

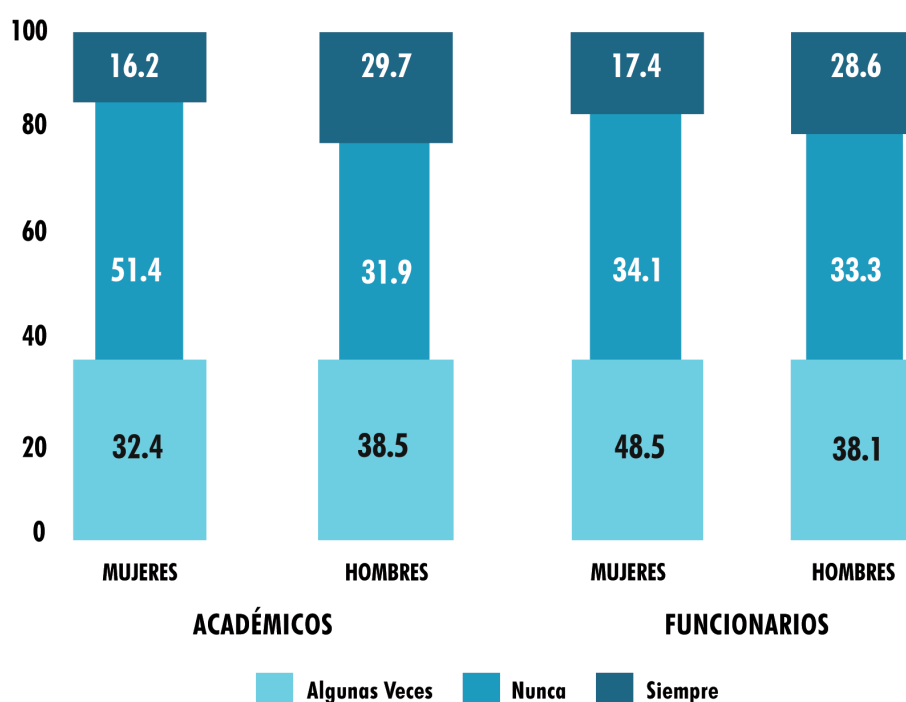
A continuación, se presentarán y discutirán los datos encontrados en las encuestas. La presentación se realizará comparando a los diferentes estamentos donde la pregunta estuvo presente. Para facilitar el análisis además de la variable sexo, se agruparon las encuestas en “estamentos”, considerando que hay diferencias etarias entre los grupos, así como también en lo que dice relación a los ingresos monetarios. Para este análisis se seguirá el orden lógico de la encuesta, presentando la pregunta y sus resultados.

BRECHAS DE GÉNERO EN LA CARRERA ACADÉMICA

(USO DEL TIEMPO, AFECTACIONES AL DESARROLLO
PROFESIONAL Y ACADÉMICO)

SIN CONSIDERAR EL TIEMPO QUE DEDICAS A ESTUDIAR,
TRABAJAR O A CUMPLIR CON LAS TAREAS DIARIAS
¿DIRÍAS QUE TIENES TIEMPO LIBRE DURANTE LA SEMANA?

Gráfico 7.2. USO DEL TIEMPO LIBRE DURANTE LA SEMANA
(%PERSONAS)

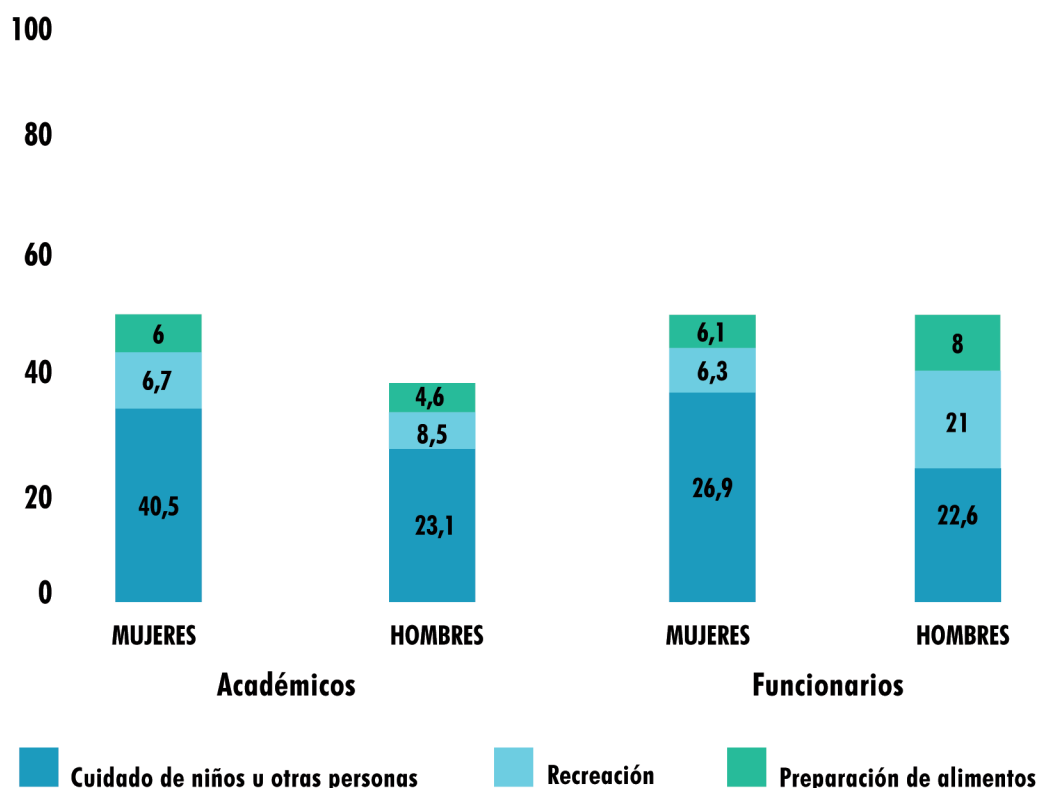


Fuente: Elaboración propia con información de SIES-UAUV y RH-UV

Tanto en el caso de académicas y funcionarias se observa una menor disposición del uso de tiempo libre, que el de los académicos y funcionarios, sin embargo, el caso que presenta una mayor desigualdad es la situación de las académicas, donde un 51,4% declara no tener tiempo libre “nunca”, esto producto de la triple carga laboral que enfrentan, donde se suma al trabajo académico en el lugar de trabajo, el trabajo académico que se realiza en el hogar, y además el trabajo doméstico y/o de cuidados, cómo se podrá observar en la siguiente pregunta.

CUÁNTAS HORAS A LA SEMANA TE DEDICAS A:

Gráfico 7.3. ACTIVIDADES QUE IMPLICAN MÁS TIEMPO DURANTE LA SEMANA (%PERSONAS)



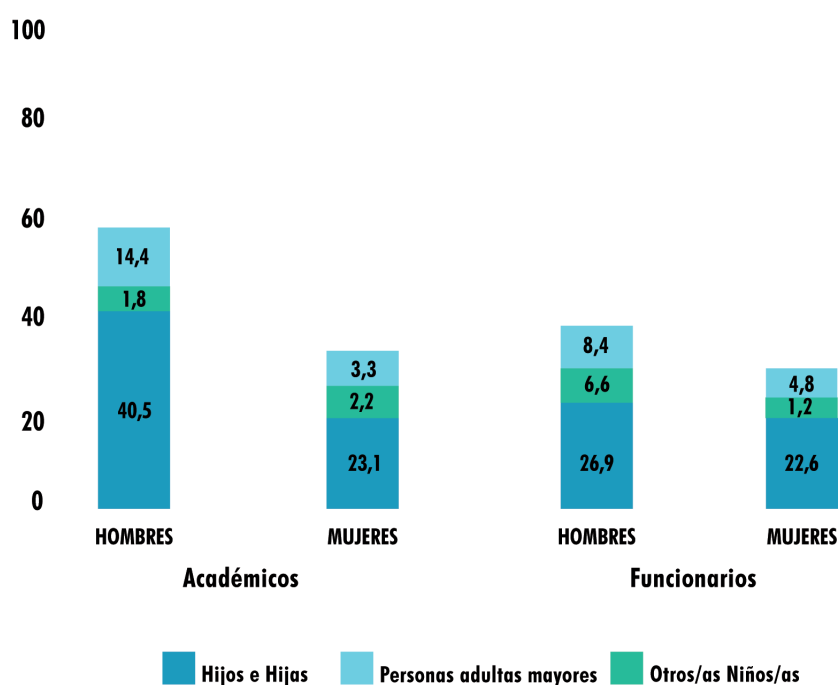
Fuente: Resultados de la Encuesta “Situación de Mujeres y Hombres en la UV”

Nuevamente se constata en el caso de las académicas, que casi duplican la cantidad de horas destinadas al cuidado de niños u otras personas, así como también tanto en el caso de académicas y funcionarias los tiempos de recreación son similares e inferiores a los de sus pares hombres, lo que muestra las dobles o triples jornadas laborales que enfrentan las mujeres en la Universidad de Valparaíso.

Destaca cómo, en el caso de varones académicos y funcionarios, al comparar las horas destinadas a la recreación, se observa que los funcionarios cuentan con el doble de tiempo de recreación que los hombres, esto producto del trabajo académico que se lleva al hogar y que no se encuentra visibilizado en la jornada laboral formal (Harris, 2005; Jacobs, 2004).

DESDE QUE EMPEZASTE A ESTUDIAR O TRABAJAR EN LA
UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO...
QUE ASPECTOS AFECTARON SU PROGRESO
ACADÉMICO Y/O PROFESIONAL:

Gráfico 7.4. ASPECTOS QUE AFECTAN SU PROGRESO
ACADÉMICO Y/O PROFESIONAL
(%PERSONAS)



Fuente: Resultados de la Encuesta “Situación de Mujeres y Hombres en la UV”

****Nota:** No suman cien por ciento porque solo se consideró a quienes respondieron Sí en cada grupo de personas y se tomaron las respuestas con mayor porcentaje.

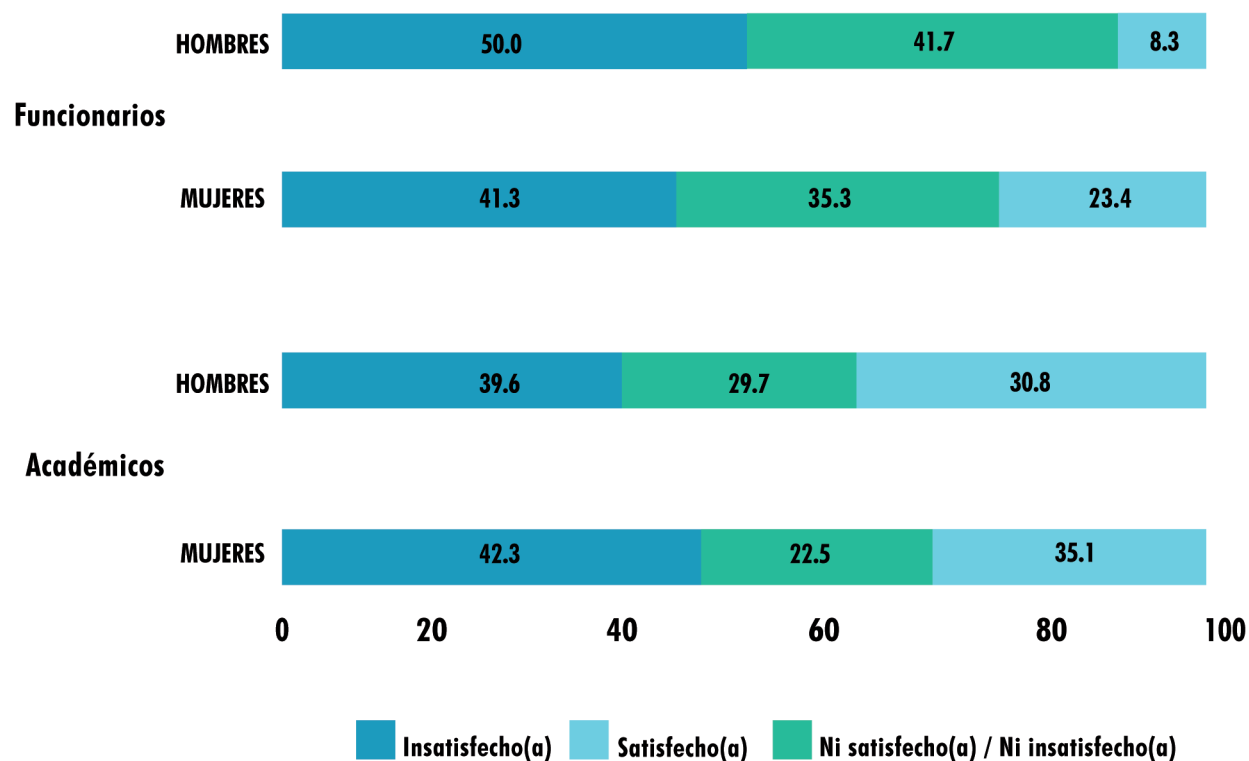
Consistente con la pregunta anterior es posible observar, la forma en que estas dobles y triples jornadas laborales que enfrentan las académicas y funcionarias se transforman en un obstáculo para el desarrollo de la carrera académica. Dichas situaciones también afectan a los hombres, pero con una menor relevancia, dicho de otra manera, son las mujeres quienes asumen el costo de la opción familiar en el mundo académico, y la restricción se asocia muchas veces a la falta de tiempo, tal como fue presentado en las tablas anteriores, para participar, por ejemplo, en actividades que impliquen la extensión de la jornada laboral regular.

¿QUÉ TAN SATISFECHO ESTAS CON LOS SIGUIENTES ASPECTOS
DE TU DESARROLLO PROFESIONAL? RECONOCIMIENTO
Y APOYO PARA OTROS ESFUERZOS E INICIATIVAS

Gráfico 7.5. ¿QUÉ TAN SATISFECHO ESTAS CON EL RECONOCIMIENTO
Y APOYO PARA OTROS ESFUERZOS E INICIATIVAS DENTRO DE TU
DESARROLLO PROFESIONAL?

RECONOCIMIENTO Y APOYO PARA OTROS ESFUERZOS E INICIATIVAS

(%PERSONAS)

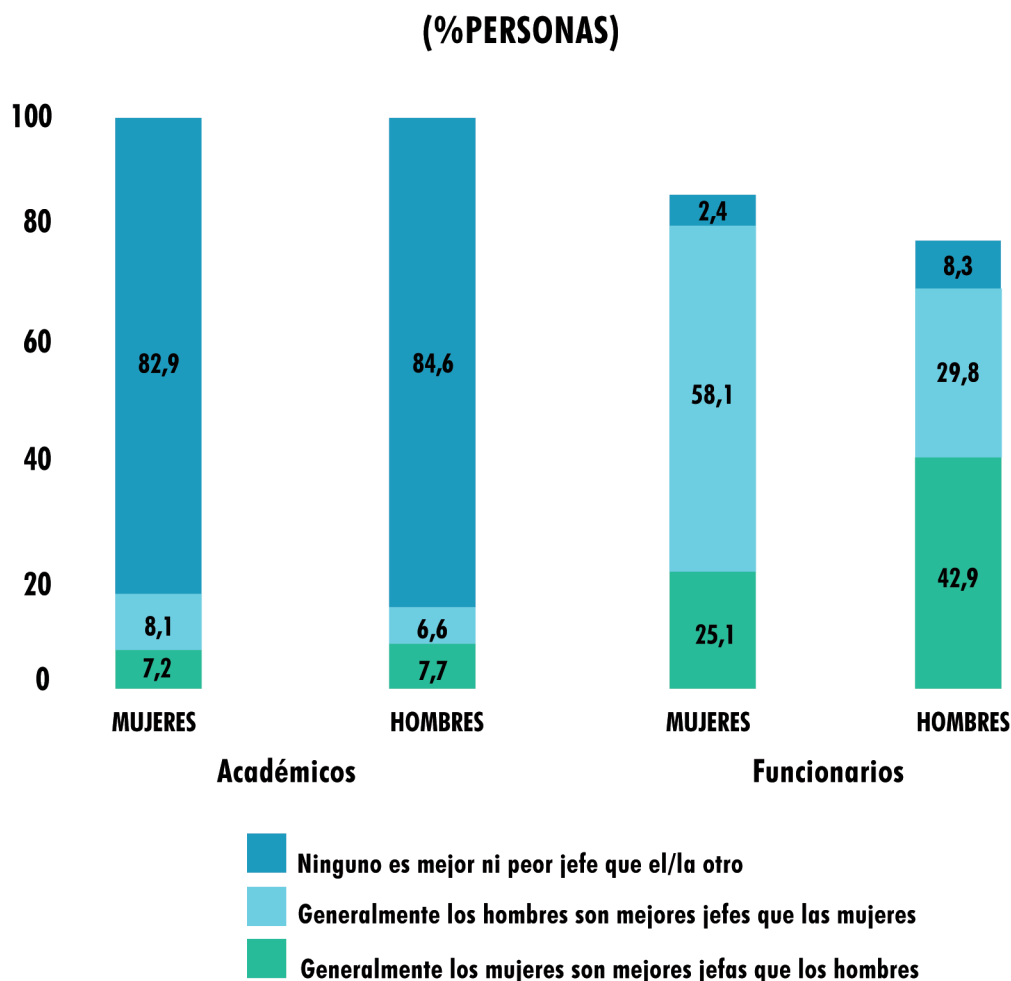


Fuente: Resultados de la Encuesta “Situación de Mujeres y Hombres en la UV”

A pesar de las situaciones de discriminación objetiva, las percepciones subjetivas son similares, para todos los grupos. Existe un importante nivel de insatisfacción respecto al reconocimiento profesional al interior de la Universidad.

PENSANDO EN EL ÁMBITO ACADÉMICO
¿CON CUÁL DE LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES ESTÁS MÁS DE ACUERDO?

Gráfico 7.6. ESTÁS DE ACUERDO CON LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES



Fuente: Resultados de la Encuesta “Situación de Mujeres y Hombres en la UV”

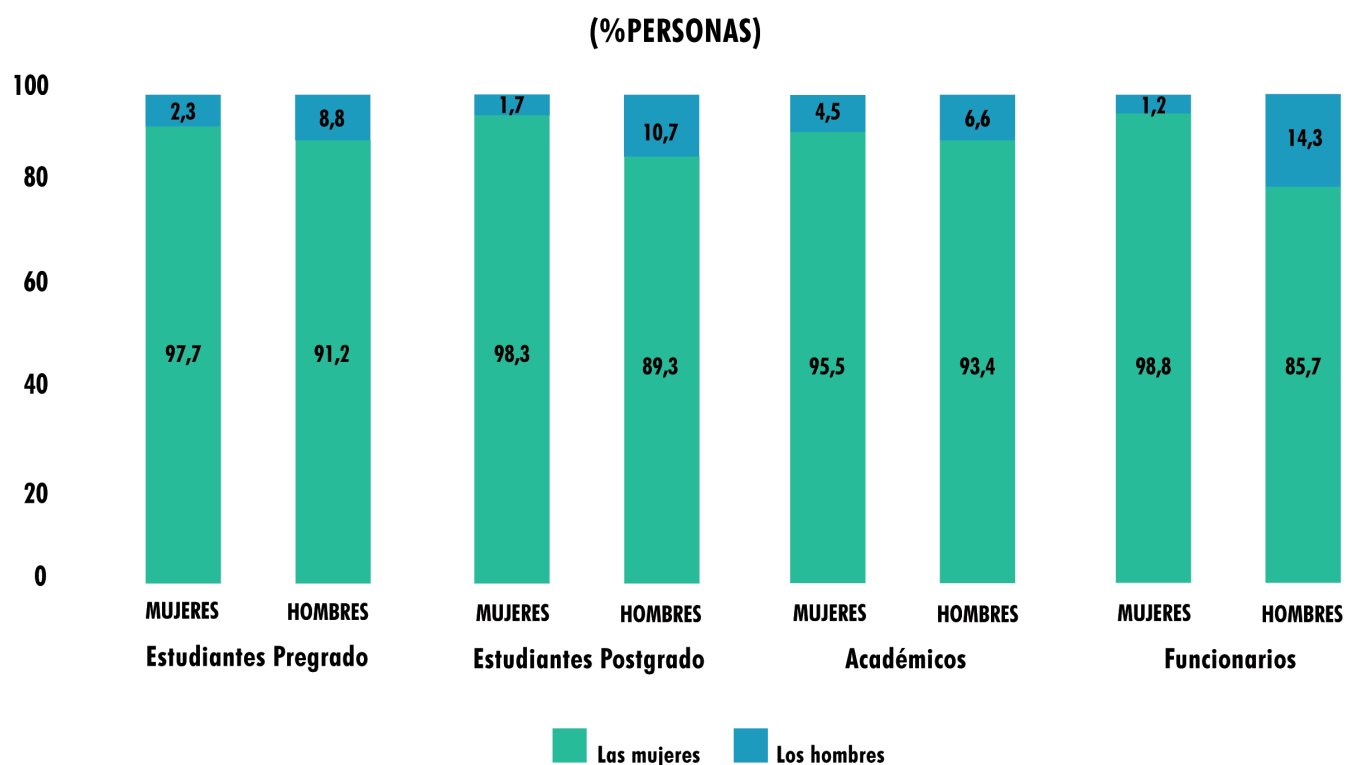
Nuevamente a nivel de percepciones para el caso de los académicos, no se observan grandes diferencias. Más del 80% está de acuerdo con que hombres y mujeres pueden ejercer una jefatura y que no existe diferencia entre ambos. Sin embargo, es posible ver las diferencias para el caso de los funcionarios, donde las mujeres señalan preferir hombres como jefes y los hombres mayoritariamente a mujeres. Las razones tras estas diferencias no pueden ser inferidas en la encuesta, pero pueden ser material para futuras investigaciones en el área de Recursos Humanos de la Universidad.

PREFERENCIAS DISCIPLINARES Y ESTEREOTIPOS

A continuación, se profundizará respecto a preferencias y estereotipos, entre los diferentes estamentos, se incluyen en esta sección los estudiantes, ya que estas preguntas fueron hechas para todos los grupos.

DE ACUERDO A TU EXPERIENCIA ¿QUIÉNES SUELEN HACER MÁS TAREAS DOMÉSTICAS Y DE CUIDADO?

Gráfico 7.7. ¿QUIENES SUELEN HACER MÁS TAREAS DOMÉSTICAS Y DE CUIDADO?



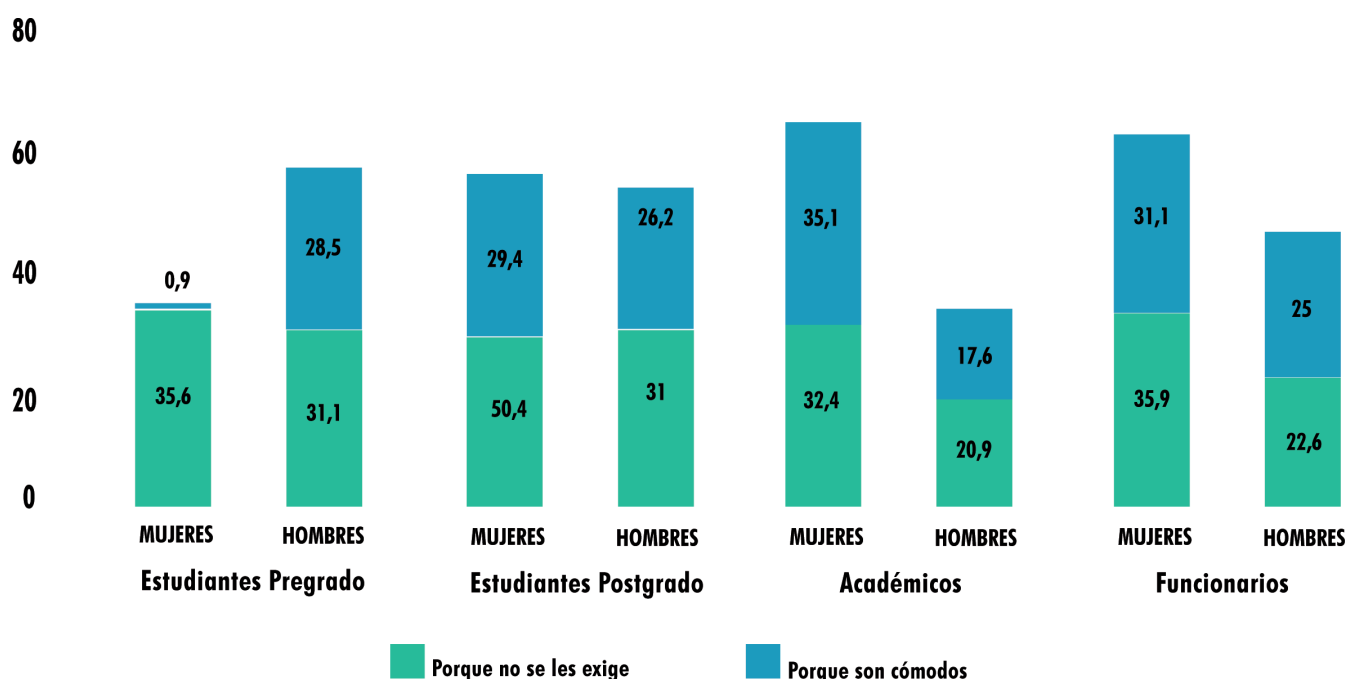
Fuente: Resultados de la Encuesta “Situación de Mujeres y Hombres en la UV”

Nota: La suma puede no ser igual a cien por ciento porque se consideraron las respuestas con mayor porcentaje. Atención que los valores comienzan en el 75% por tanto observar cifras y no gráfico.

Para todos los grupos, se puede observar que, además de la experiencia de la triple o doble jornada, esta es producto de modelos culturales, donde la percepción de las mujeres es que son ellas quienes realizan este tipo de cuidados. No obstante, existe la percepción de que los hombres también pueden hacerse cargo de dichas labores, por lo que las diferencias pueden ser producto de que, a pesar que los hombres también comparten tiempos de cuidados con sus hijos, las actividades que realizan son normalmente aquellas asociadas a la diversión y el juego, a diferencia de las mujeres que efectúan las labores de cuidado asociadas a alimentación, educación y limpieza.

¿CUÁL DIRÍAS QUE ES LA PRINCIPAL RAZÓN POR LA QUE LOS HOMBRES, EN GENERAL, REALIZAN MENOS TAREAS DOMÉSTICAS QUE LAS MUJERES?

Gráfico 7.8. RAZONES POR LAS QUE LOS HOMBRES REALIZAN MENOS TAREAS DOMÉSTICAS
(%PERSONAS)



Fuente: Resultados de la Encuesta “Situación de Mujeres y Hombres en la UV”

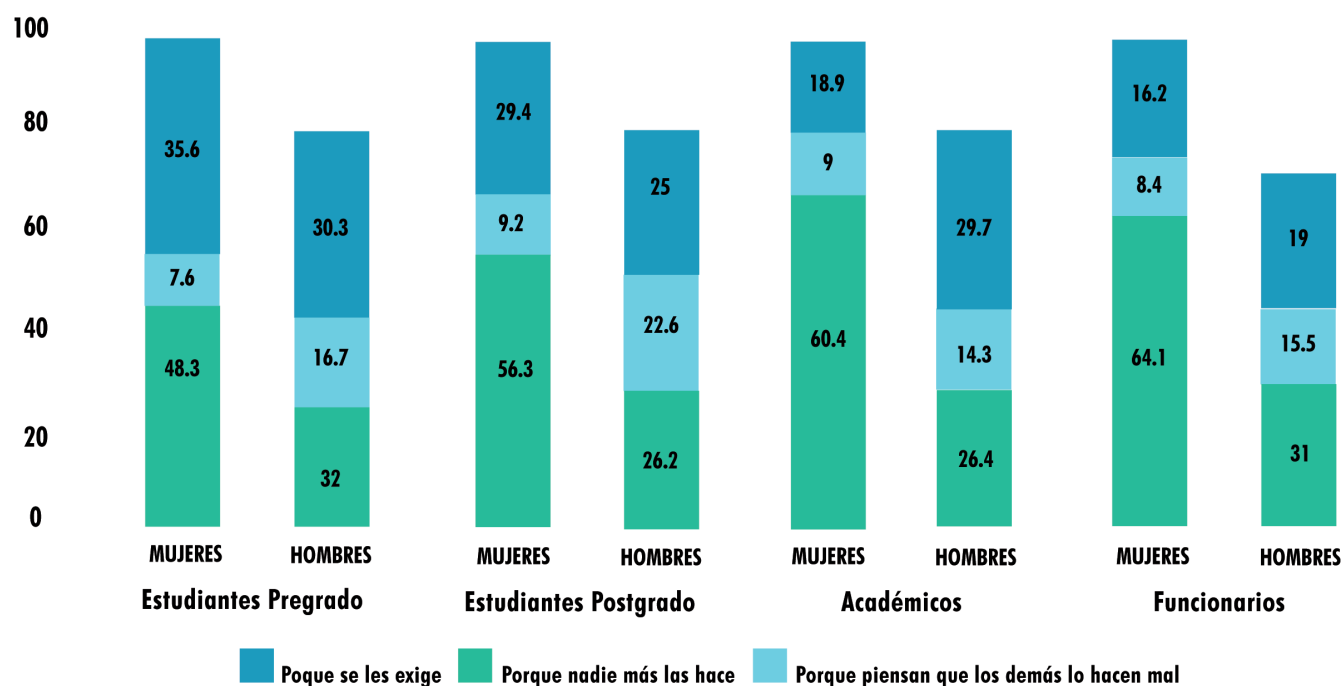
Nota: La suma puede no ser igual a cien por ciento porque se consideraron las respuestas con mayor porcentaje

Llama la atención que tanto hombres como mujeres indican, de manera mayoritaria, que la ausencia de la participación masculina en las actividades domésticas tiene que ver con la “falta de exigencia”, es decir, la responsabilidad de la ausencia no dependería de ellos sino de otra que no exige. Este fenómeno también se encuentra documentado en la literatura como carga mental¹⁸, donde no solo es responsabilidad de las mujeres la ejecución de las tareas domésticas, sino también su planificación y organización, por lo tanto además del esfuerzo físico que estás implican se suma el esfuerzo mental asociado al nivel de atención requerido para las labores de gestión del cumplimiento de las tareas domésticas.

Y ¿LA PRINCIPAL RAZÓN POR LA QUE LAS MUJERES, EN GENERAL, REALIZAN MÁS TAREAS DOMÉSTICAS QUE LOS HOMBRES?

Gráfico 7.9. RAZONES POR LAS QUE LAS MUJERES REALIZAN MENOS TAREAS DOMÉSTICAS

(%PERSONAS)



Fuente: Resultados de la Encuesta “Situación de Mujeres y Hombres en la UV”

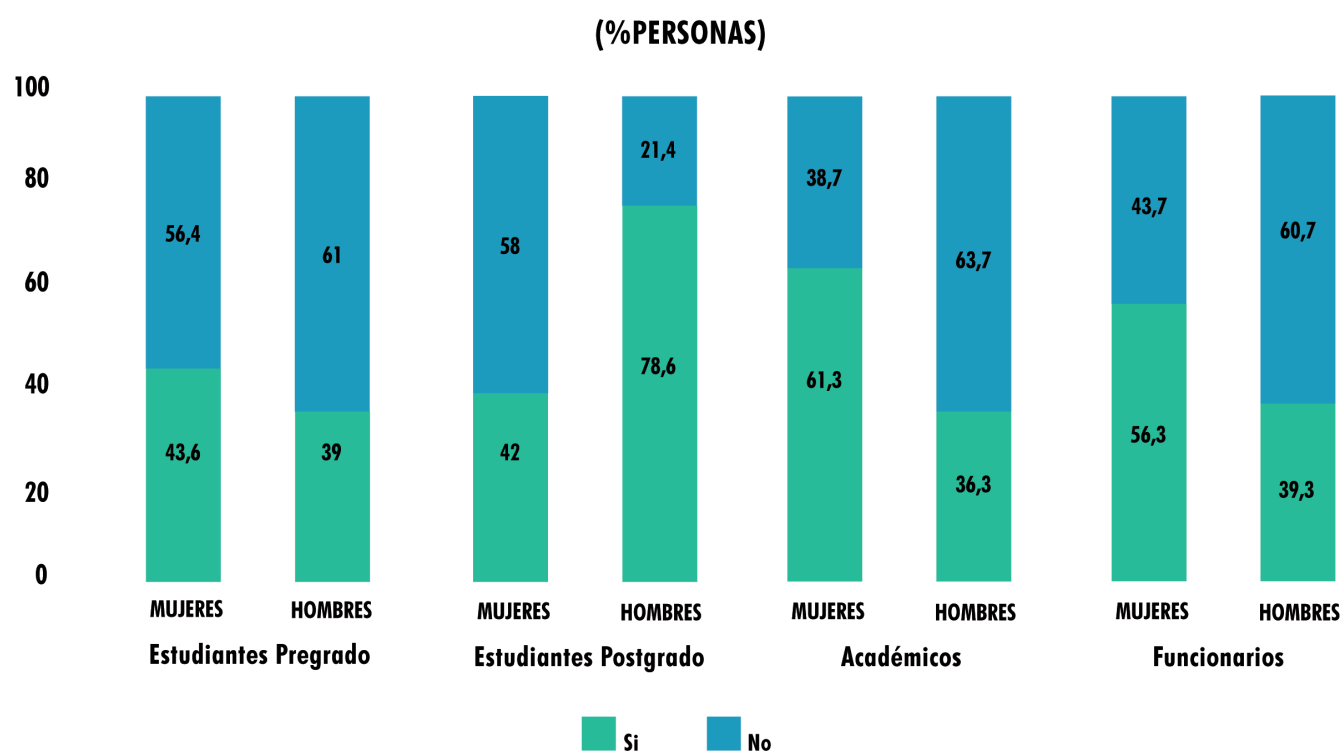
¹⁸La carga mental en las mujeres consiste en que son ellas las que tienen que cumplir un rol similar a un “gerente” en el hogar, vale decir, distribuir las tareas domésticas, revisar las necesidades de abastecimiento de alimentos, ropa comida, además del mantenimiento del ambiente doméstico desde el punto de vista mental, emocional e intelectual. Ellas establecen la lista de tareas por hacer. <https://es.aleteia.org/2017/05/17/la-carga-mental-cuando-las-mujeres-se-agotan-por-tener-que-pensar-en-todo/>

Nuevamente esta pregunta tiene una tendencia para todos los grupos, “las mujeres hacen las tareas, porque nadie más las hace”, es decir, cargan con la responsabilidad de la gestión de la vida en los espacios domésticos, porque existe la idea común de que solo ellas son quienes se ocupan de estas labores. Se suma en segundo lugar la alternativa de la “exigencia” social, que tiene que ver con la normalización del estereotipo mujer-cuidadora responsable del hogar.

Son estos estereotipos culturales los que dificultan el desarrollo de la carrera académica para las mujeres, toda vez que no tienen las mismas condiciones sociales que sus colegas hombres y les toca asumir las ya mencionadas dobles o triples jornadas laborales.

¿CONSIDERAS QUE EXISTE DISCRIMINACIÓN POR RAZONES DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO?

Gráfico 7.10. ¿EXISTE DISCRIMINACIÓN POR RAZONES DE GÉNERO EN LA UV?



Fuente: Resultados de la Encuesta “Situación de Mujeres y Hombres en la UV”

Es posible apreciar diferencias entre los grupos que muestra el gráfico 7.10, donde son los estudiantes varones de postgrado, quienes visibilizan una mayor discriminación por razones de género. Es probable que al encontrarse ellos en pleno desarrollo de la carrera académica puedan observar las barreras y señalarlas.

El segundo grupo que indica observar discriminación por razones de género, son las académicas, quienes en su cotidianidad experimentan y han experimentado las barreras asociadas a su condición de mujer en la universidad. Y, de todas maneras, para todos los estamentos, son las mujeres quienes tienen una mayor percepción de la discriminación, con excepción de las estudiantes mujeres de postgrado en comparación con sus colegas estudiantes hombres.

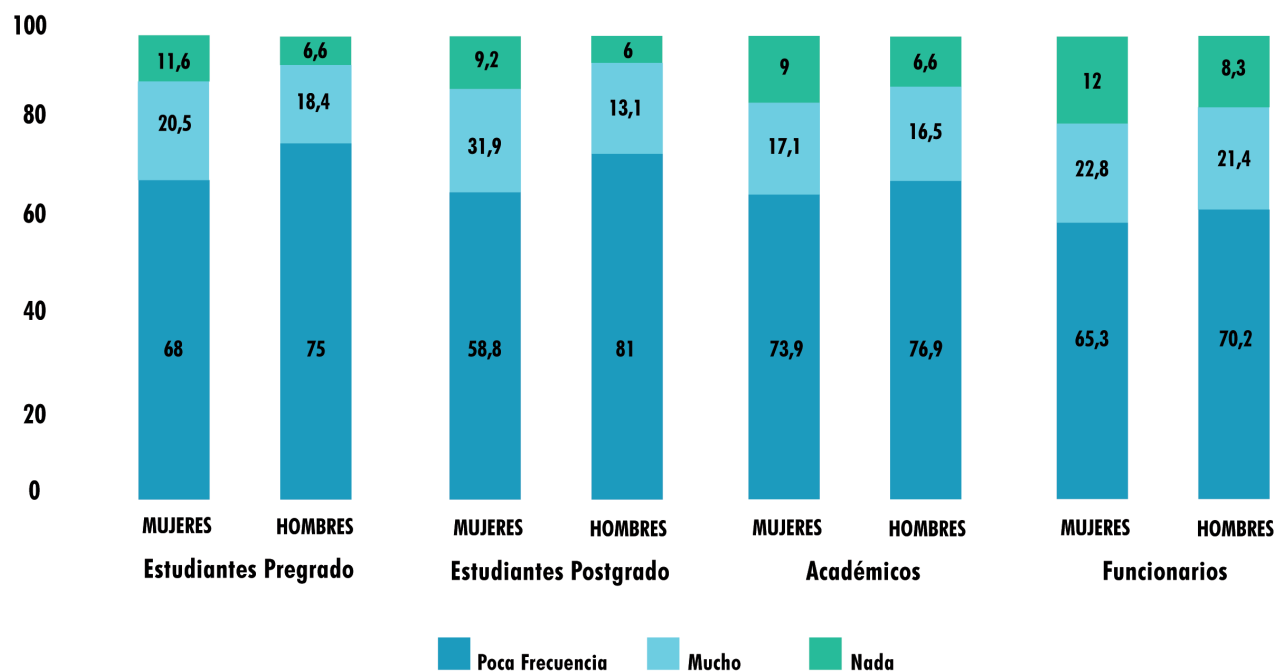
Situaciones como estas, donde las mujeres que ya han avanzado en la carrera académica, no quieren indicar situaciones de discriminación, pero el resto de sus colegas si evidencian que estas existen, se asocia en la literatura con el fenómeno de asumir el discurso, instalados en las universidades, tales como la “meritocracia” y la tentación de invisibilizar las dificultades personales para, de esta forma, validarse como una igual, que ha avanzado por su mérito propio y donde espera se le reconozcan así sus logros.

Se observará a continuación cuales son los prejuicios o comentarios comunes que enfrentan las mujeres cuando avanzan en la carrera académica, y por los cuales deben defender el discurso meritocrático antes mencionado, aun cuando éste invisibilice las discriminaciones que enfrentan.

¿QUÉ TAN FRECUENTE SE ESCUCHAN ESTE TIPO DE COMENTARIOS EN TU FACULTAD? SEGURO LOGRÓ ESTE PUESTO GRACIAS A SU MARIDO

Gráfico 7.11. SEGURO LOGRÓ ESE PUESTO GRACIAS A SU MARIDO

(%PERSONAS)

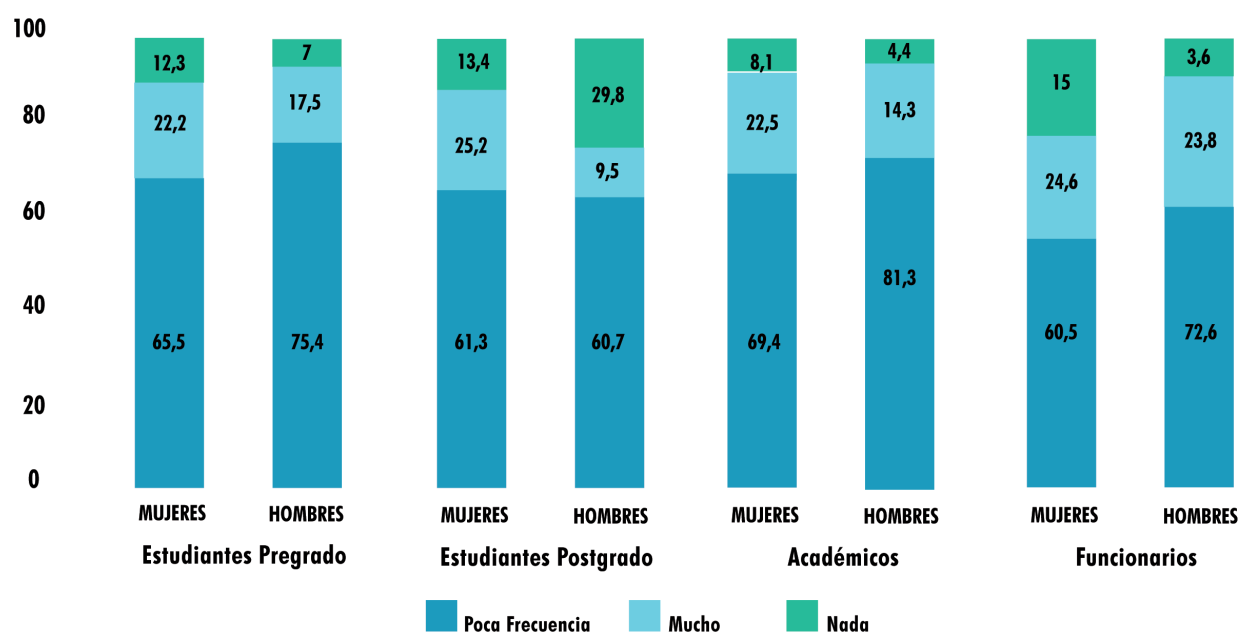


Fuente: Resultados de la Encuesta “Situación de Mujeres y Hombres en la UV”

Como se indicó anteriormente, asociar el avance en la carrera académica de las mujeres a sus méritos propios es un discurso de reivindicación de las mujeres en la academia, cuando sin embargo hay un entorno donde estos méritos se atribuyen a otros, o a las relaciones con otros, así suponer que el avance de las mujeres se asocia al “marido” hombre es parte del discurso e imaginario común. Sobre el 85% de todos los grupos ha escuchado el comentario pocas o muchas veces, y consistente con lo mencionado en el gráfico anterior, son las mujeres de postgrado quienes más han escuchado este tipo de comentarios, por lo tanto, tiene todo el sentido que estas intenten sostener la posibilidad del avance por mérito propio y desconocer alguna discriminación por género.

¿QUÉ TAN FRECUENTE SE ESCUCHAN ESTE TIPO DE COMENTARIOS EN TU FACULTAD? LE DIERON ESTE PREMIO/ESTÍMULO/CALIFICACIÓN/BECA PORQUE SE ACOSTÓ CON ALGUIEN

Gráfico 7.12. LE DIERON ESE PREMIO O ESTÍMULO POR QUE SE ACOSTÓ CON ALGUIEN (%PERSONAS)



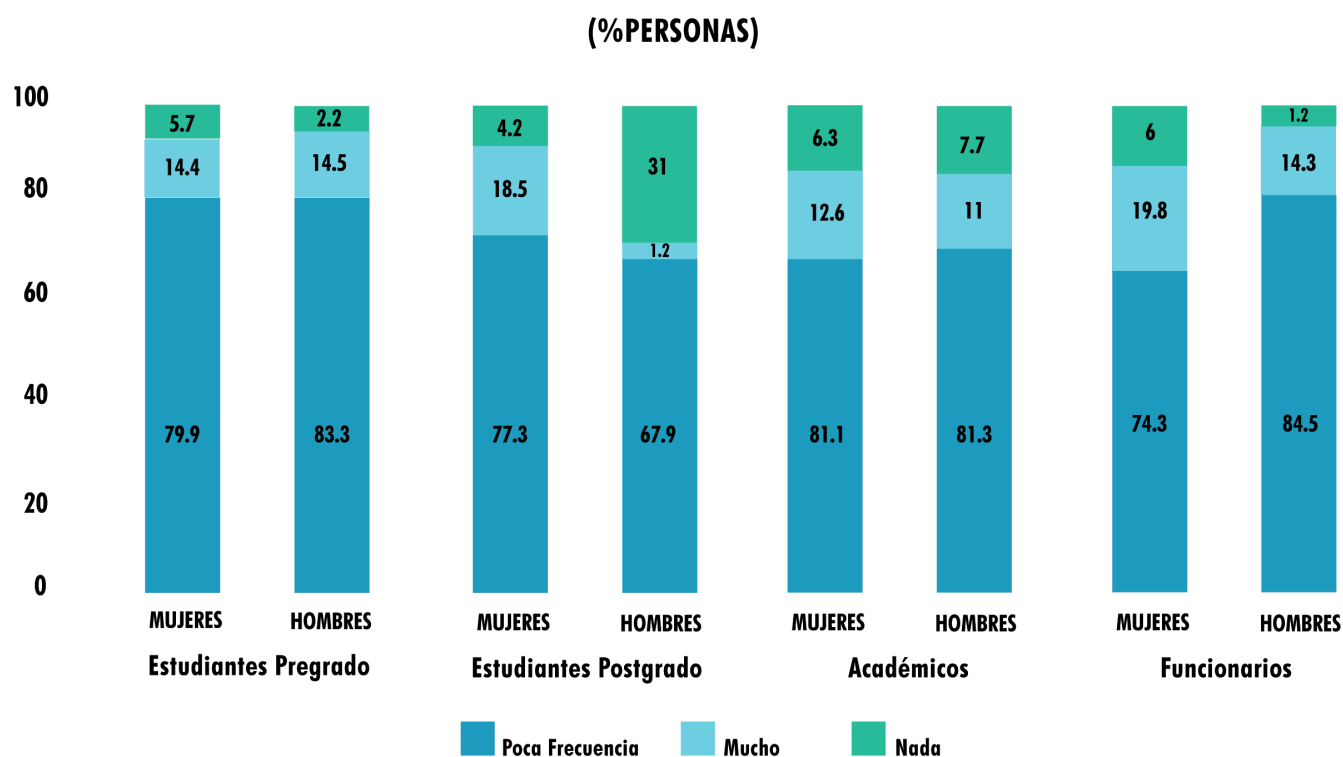
Fuente: Resultados de la Encuesta “Situación de Mujeres y Hombres en la UV”

Nuevamente se destaca, para todos los grupos, que los comentarios que vinculan los logros individuales a los vínculos con otro, se encuentran presentes en el espacio académico con poca o mucha frecuencia, pero forman parte del imaginario común. Incluso destacan como más escuchados en los espacios masculinos, en orden de una mayor a menor frecuencia, entre: funcionarios, académicos y estudiantes de pregrado.

Todos estos discursos, como se indicó, se cruzan con el discurso de la “meritocracia”, que supone que el lugar de partida es similar entre hombres y mujeres, e invisibiliza las barreras asociadas a la discriminación. Es este mismo discurso el que fundamenta comentarios del tipo que se presentan a continuación.

¿QUÉ TAN FRECUENTE SE ESCUCHAN ESTE TIPO DE COMENTARIOS EN TU FACULTAD? DAR PREFERENCIA A LAS MUJERES ATENTA LA CALIDAD ACADÉMICA

Gráfico 7.13. DAR PREFERENCIA A LAS MUJERES ATENTA A LA CALIDAD ACADÉMICA



Fuente: Resultados de la Encuesta “Situación de Mujeres y Hombres en la UV”

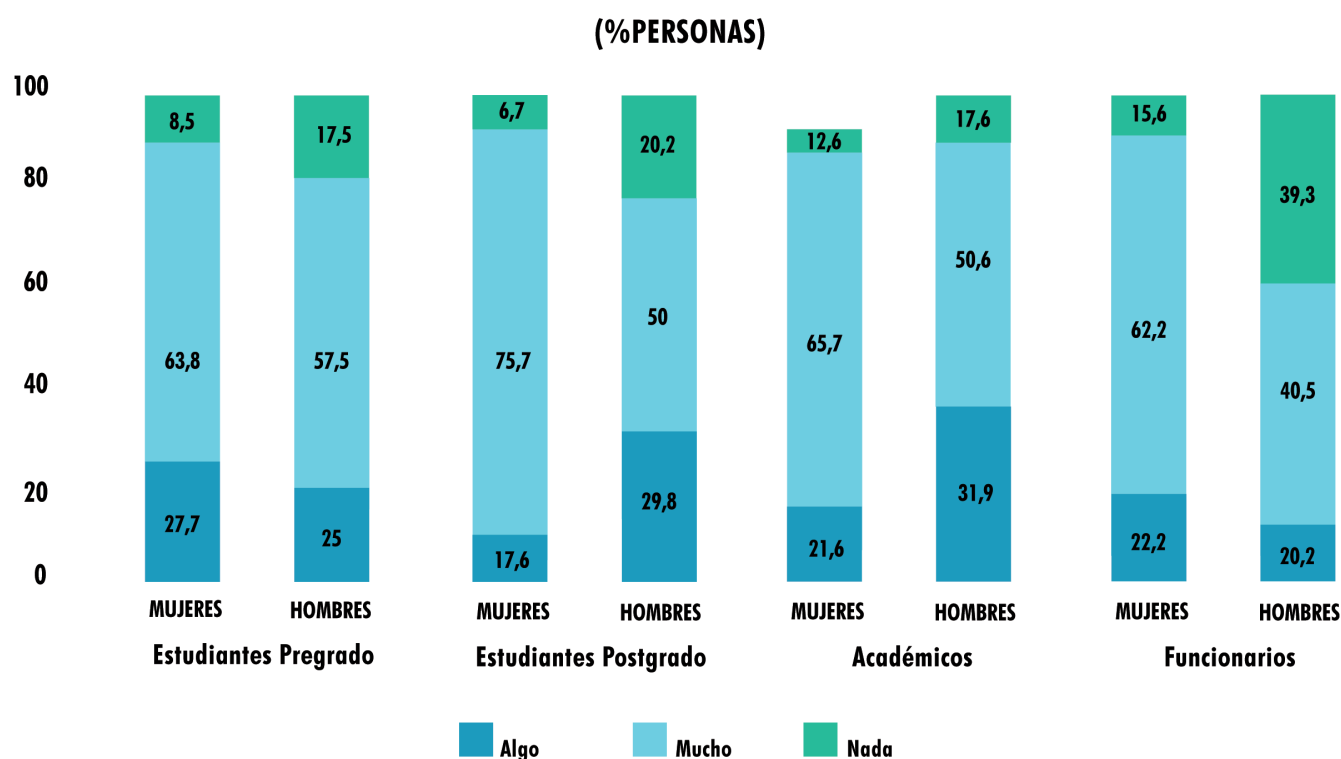
Consistente a los datos anteriores, generar medidas de acción afirmativa que favorezcan la inclusión de las mujeres en la academia, puede ser interpretado para algunos como medidas que atentan contra la calidad, y a pesar de no ser compartido por el conjunto si es un discurso que se ha escuchado poca o muchas veces al menos por un 70% de estudiantes hombres de post grado, y hasta el 99% de funcionarios hombres.

Este tipo de discursos requieren ser develados para así poder discutir colectivamente sobre la importancia de las políticas a favor de la equidad, más aún en el contexto universitario que, como se ha mostrado, las brechas existen y se suman a estas las barreras socio-culturales.

Estas barreras, prejuicios y/o creencias asociadas al sexo son percibidas por la población universitaria como un elemento relevante a la hora de tomar decisiones, como se presenta a continuación.

¿CUÁNTO DIRÍAS QUE HA INFLUIDO EL SER HOMBRE/MUJER EN LAS COSAS QUE HAS HECHO EN TU VIDA?

Gráfico 7.14. ¿CUÁNTO HA INFLUIDO EL SER HOMBRE O MUJER EN LAS COSAS QUE HAS HECHO EN TU VIDA?



Fuente: Resultados de la Encuesta “Situación de Mujeres y Hombres en la UV”

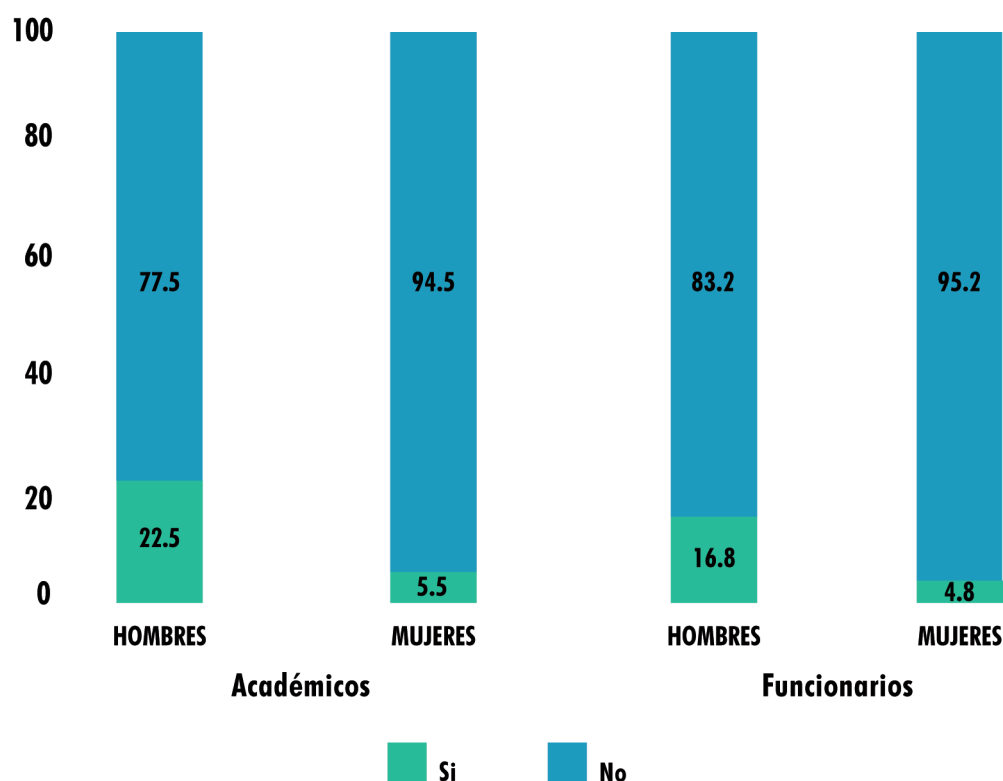
Tanto hombres como mujeres señalan haber sido influidos “mucho” por el sexo con el que se sienten identificados. Independiente del valor asignado por cada quien, a esta influencia, se devela el contexto cultural y la no neutralidad del sexo en los diferentes ámbitos de la vida, incluido en este el espacio académico y/o laboral.

PODER POLÍTICO EN LA UNIVERSIDAD

En esta sección se avanzará desde las preguntas asociadas a la percepción, hacia la presentación de brechas de participación concretas, identificadas por los encuestados a partir de sus experiencias en la Universidad.

¿CONSIDERAS QUE ALGUNA VEZ TE HAN EXCLUIDO DE ALGUNA ACTIVIDAD, PREMIO, PERMISO O PROMOCIÓN POR SER MUJER O SER HOMBRE?

Gráfico 7.15. ALGUNA VEZ TE HAN EXCLUIDO POR SER HOMBRE O MUJER?
(%PERSONAS)



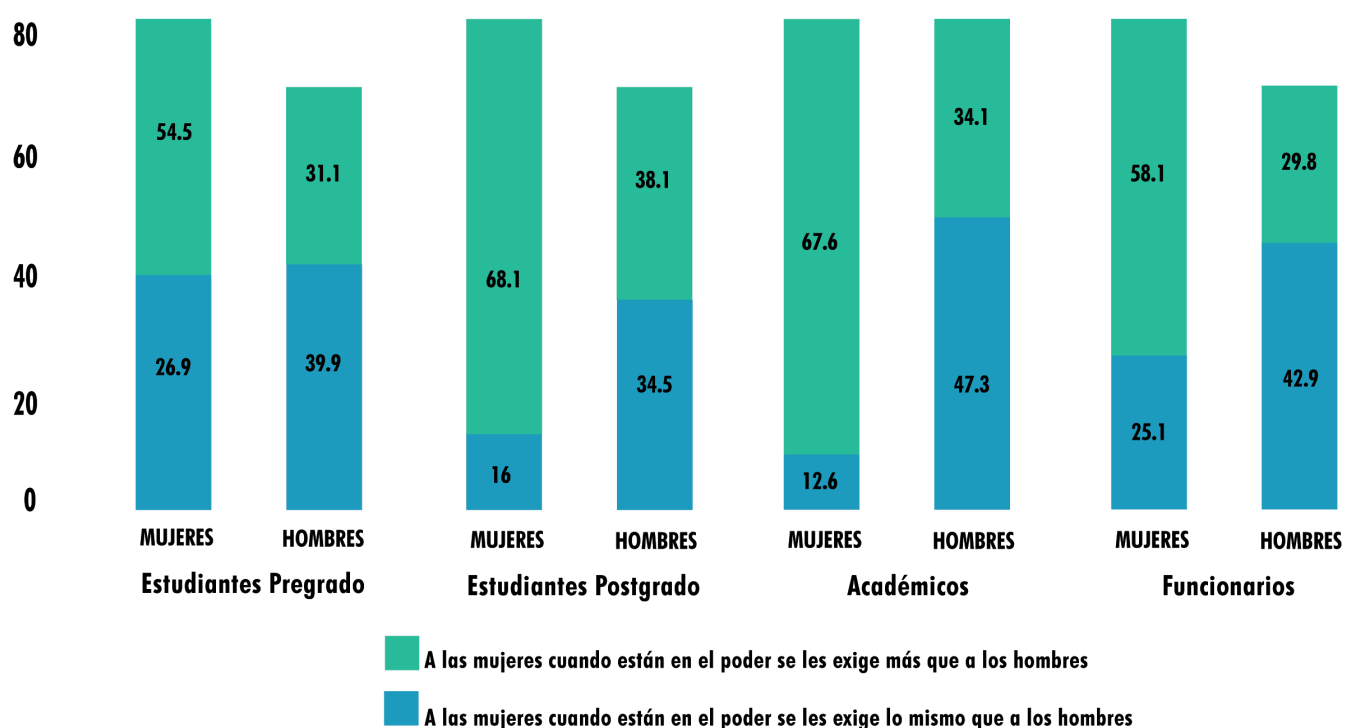
Fuente: Resultados de la Encuesta “Situación de Mujeres y Hombres en la UV”

Se constata que son las mujeres quienes viven situaciones de exclusión, que solo se justifican por ser mujer en entornos hasta ahora masculinos. Se observa que la situación la declaran haber vivido las académicas (22,5%) y funcionarias (16,8%), es decir, mientras menos participación de mujeres en el espacio laboral, ocurren más situaciones de exclusión.

Sumadas a las situaciones de exclusión abierta, existen otras situaciones donde las mujeres perciben situaciones de desigualdad, una de estas son los niveles de exigencia social, es decir, donde las mujeres deben estar constantemente demostrando sus capacidades. En este contexto se presenta la pregunta a continuación:

ALGUNAS PERSONAS OPINAN QUE A LAS MUJERES CUANDO EJERCEN CARGOS DE PODER, NO SE LES EXIGE DE LA MISMA MANERA QUE A LOS HOMBRES. PENSANDO EN ESTA IDEA ¿CON CUÁL DE LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES ESTÁ USTED MÁS DE ACUERDO?

Gráfico 7.16. CUANDO LAS MUJERES EJERCEN CARGOS DE PODER (%PERSONAS)



Fuente: Resultados de la Encuesta “Situación de Mujeres y Hombres en la UV”

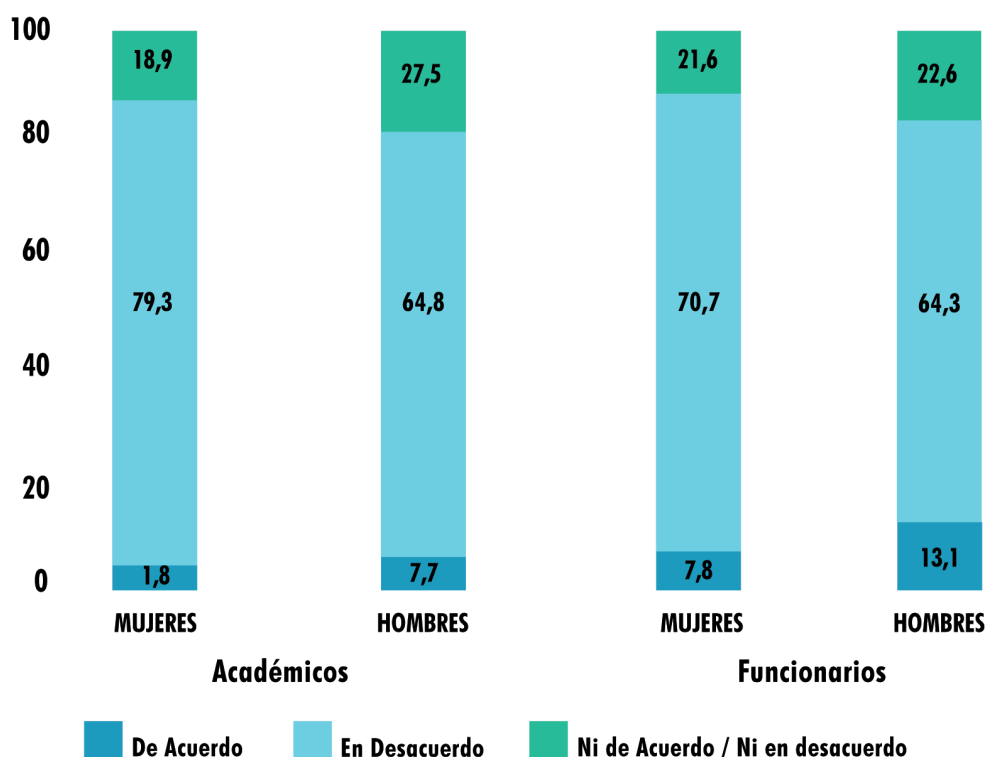
Nota: La suma puede no ser igual a cien por ciento porque se consideraron las respuestas con mayor porcentaje

Como se puede observar en el Gráfico 7.16, sobre el 50% de las encuestadas para todos los grupos está de acuerdo con la afirmación que “a las mujeres cuando están en el poder se les exige más que a los hombres”, y particularmente en el caso de las estudiantes de post grado y académicas el porcentaje de acuerdo con esta afirmación aumenta a un 68%, es decir, a medida que se avanza en la carrera académica se observa con mayor frecuencia la sobre exigencia que enfrentan las mujeres.

En el caso de los hombres, el grupo que reconoce esta sobre exigencia es en torno a un 30%, y particularmente en el caso de los académicos existe un 47% que señala que los niveles de exigencia son similares, es decir no visibilizan la situación que perciben sus colegas. Para los otros grupos de hombres, estudiantes de pregrado y post grado y funcionarios, la percepción que los niveles de exigencia son similares, se encuentran entre un 30% y 40%, siendo de todas maneras un porcentaje importante que cree que las exigencias son similares, pero menor que el que representa el grupo de académicos.

¿QUÉ TAN DE ACUERDO? EN TÉRMINOS GENERALES, LOS HOMBRES SON MEJORES LÍDERES POLÍTICOS QUE LAS MUJERES

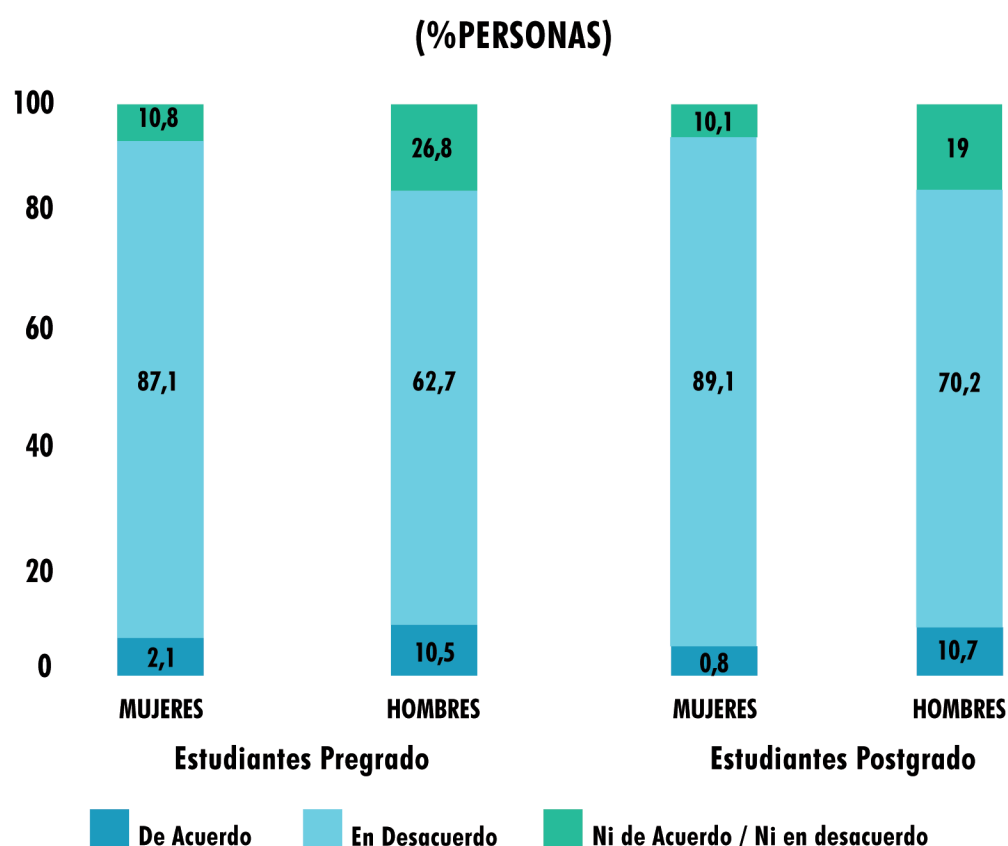
Gráfico 7.17. LOS HOMBRES SON MEJORES LÍDERES POLÍTICOS
QUE LAS MUJERES
(%PERSONAS)



Fuente: Resultados de la Encuesta “Situación de Mujeres y Hombres en la UV”

Por otro lado, el nivel de aceptación de la afirmación “los hombres son mejores líderes políticos que las mujeres”, apreciados en los gráficos 7.17 y 7.18 es muy bajo, casi nulo para las académicas (1,8%), todavía bajo para los hombres (7,7%), se observa un leve aumento en la percepción de funcionarias (7,8%) y funcionarios (13,1%), es decir, entre académicos, existen una percepción neutral, respecto a la relación entre sexo y liderazgo político. En cambio entre funcionarios se observa un mayor nivel de sobrevaloración sexista de los liderazgos, es decir se espera a priori que estos sean mejores cuando estos son ejercidos por hombres. Esta situación se reproduce para un 10% de estudiantes de la Universidad de pre y postgrado.

Gráfico 7.18. LOS HOMBRES SON MEJORES LÍDERES POLÍTICOS QUE LAS MUJERES



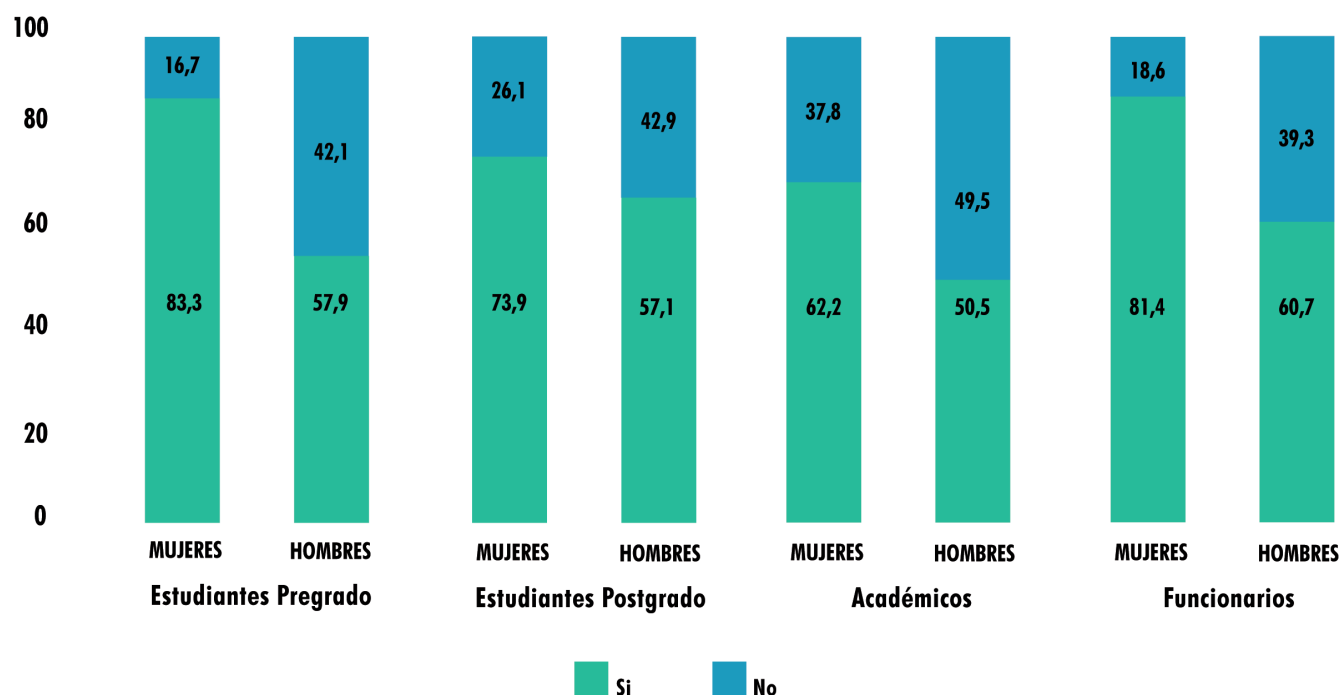
Fuente: Resultados de la Encuesta “Situación de Mujeres y Hombres en la UV”

Prejuicios de este tipo, podrían dificultar aún más el ejercicio de liderazgo femenino, y se agregan a esto las condiciones objetivas ya identificadas, como la sobre carga laboral, las situaciones de exclusión que enfrentan las mujeres solo por ser mujeres, y los otros prejuicios que hacen que ellas tengan una exigencia mayor a la hora de ejercer cargos de responsabilidad.

A lo anterior se suma la ausencia de mujeres en cargos directivos, o de representación, en relación con esto la pregunta a continuación que evalúa la deseabilidad de políticas de acción afirmativa, a través de cuotas de género.

¿ESTARÍA USTED DE ACUERDO CON UNA LEY/POLÍTICA/NORMATIVA QUE PROMUEVA INSTITUCIONALMENTE LA IGUAL O SIMILAR CANTIDAD DE HOMBRES Y MUJERES EJERCIENDO LOS CARGOS DE RESPONSABILIDAD?

Gráfico 7.19. APOYARÍA UNA LEY QUE PROMUEVA . . .
(%PERSONAS)



Fuente: Resultados de la Encuesta “Situación de Mujeres y Hombres en la UV”

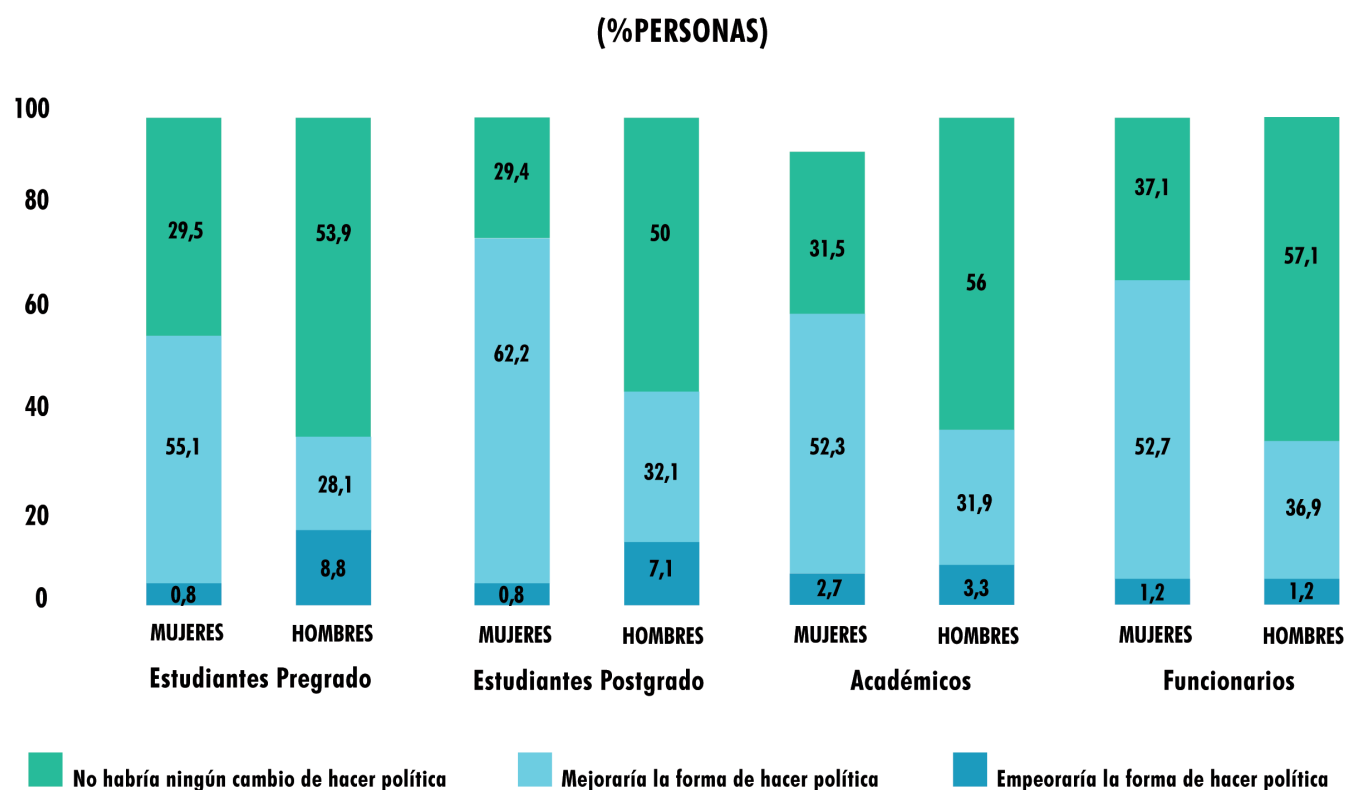
A pesar de las situaciones de discriminación detectada, existe una alta deseabilidad de políticas, como fue señalado, de acción afirmativa que regulen de manera institucional la inclusión igualitaria de las mujeres en los cargos de responsabilidad. La mayor deseabilidad se observa en estudiantes mujeres de pregrado (83,3%) y luego en funcionarias (81,4%), le siguen las mujeres estudiantes de postgrado (73,9%) y, finalmente, las académicas (62,2%). Este último dato es consistente con lo mencionado anteriormente, respecto a que, a medida que las mujeres avanzan en la carrera académica, intentan validar su posición como producto de la meritocracia, e invisibilizan las dificultades que han tendido para llegar hasta allí, por lo tanto, baja el nivel de deseabilidad de políticas de acción positiva.

En el caso de los hombres, de todos los grupos se encuentra también una alta deseabilidad de este tipo de políticas, sobre un 50%, este dato muestra el apoyo que tendrían políticas universitarias de acción concreta para la inclusión de mujeres en los espacios directivos, donde las brechas son mayores.

En relación a la proyección de escenarios en contextos de ejercicio de la política más igualitarios, se puede observar la pregunta siguiente:

SI ES QUE HUBIERA IGUAL NÚMERO DE MUJERES Y HOMBRES EN CARGOS DE PODER POLÍTICO ¿QUÉ CREES QUE PASARÍA?

Gráfico 7.20. SI HUBIERA IGUAL CANTIDAD DE HOMBRES Y MUJERES EN EL CARGO DE PODER POLÍTICO...



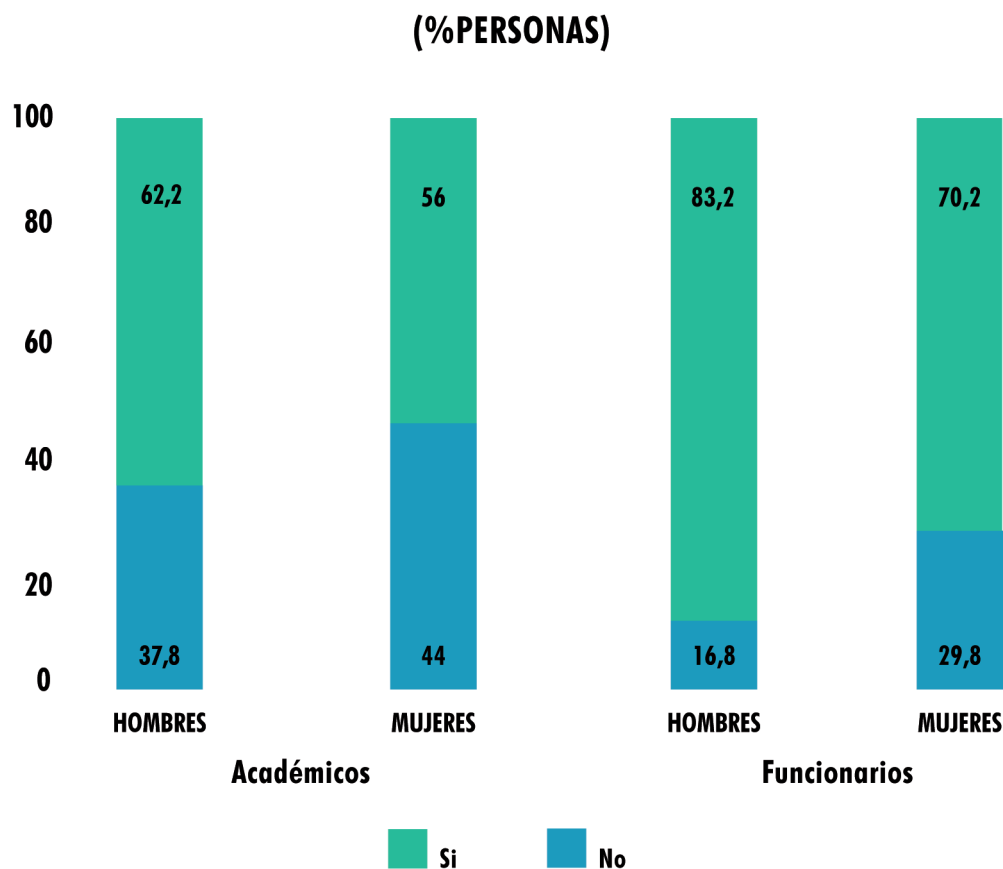
Fuente: Resultados de la Encuesta “Situación de Mujeres y Hombres en la UV”

Se destaca que, para casi el universo total que contestó la encuesta, un escenario con igual cantidad de mujeres y hombres en cargos políticos, sería percibido como similar a la situación actual, vale decir, sin cambios, o evoluciones, o en su efecto que mejorase la política.

A continuación, y en relación ahora a la participación personal concreta en espacios de decisión:

¿HAS PARTICIPADO O PARTICIPAS EN ALGUNA INSTANCIA DE DECISIÓN?

Gráfico 7.21. ¿HAS PARTICIPADO EN ALGUNA INSTANCIA . . . ?

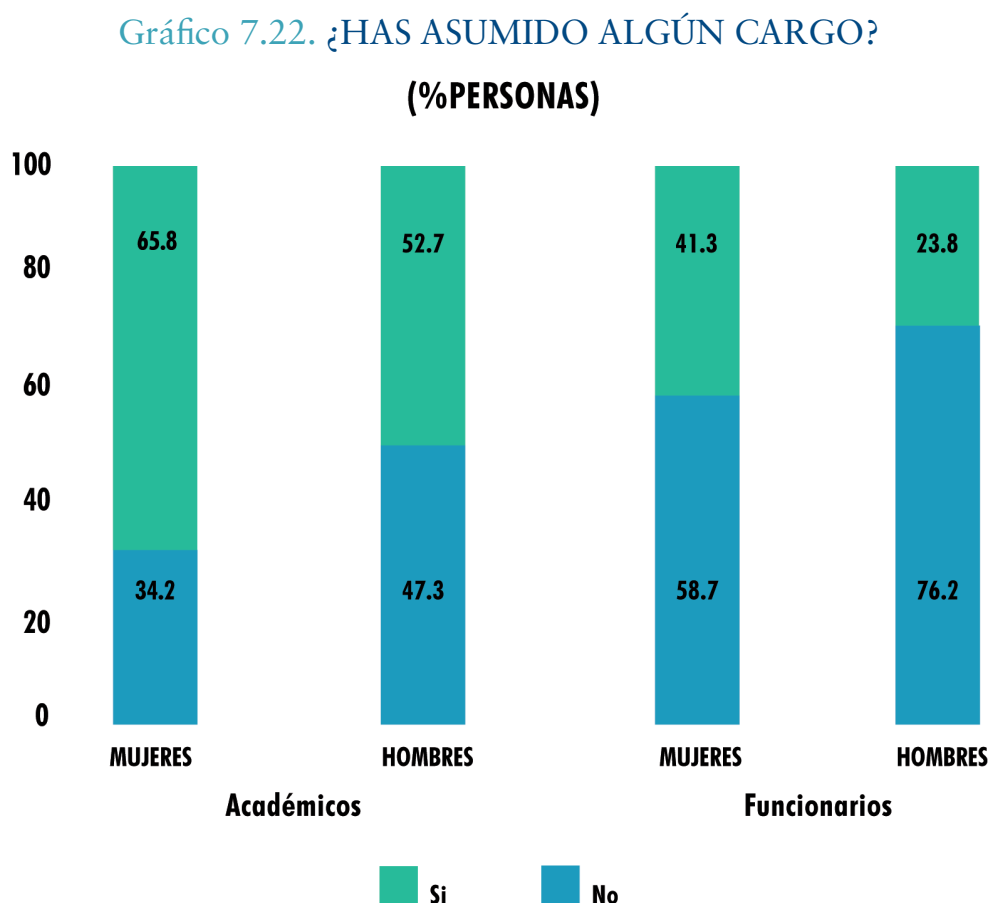


Fuente: Resultados de la Encuesta “Situación de Mujeres y Hombres en la UV”

Del universo consultado, un 37,8% de académicas ha participado o participa en algún espacio de decisión, esta cifra cae a 16,8% para el caso de las funcionarias. Tanto para académicos como funcionarios, el porcentaje de participación es mayor (44% académicos y 29,8% funcionarios), sin embargo, aún es bajo en relación a la población total de académicas y funcionarios, lo que muestra la concentración del poder al interior de la UV.

Del universo que sí ha participado se agrega la pregunta respecto a si en estos espacios ha asumido algún cargo de representación.

¿HAS ASUMIDO ALGÚN CARGO EN ESTAS INSTANCIAS DE DECISIÓN?



Fuente: Resultados de la Encuesta “Situación de Mujeres y Hombres en la UV”

En este contexto se vuelve a observar una brecha de 13 puntos entre profesoras y académicos, la que crece a 17,5% puntos para el caso entre funcionarias y sus pares hombres. Es decir, en ambos grupos además de tener una menor participación las mujeres, cuando estas son incluidas tendrán menos probabilidad de asumir un cargo de representación, que sus pares hombres.

Esta situación, más las anteriores grafican como las mujeres al interior de la Universidad enfrentan barreras asociadas a los prejuicios y las dobles exigencias, pero además viven la exclusión objetiva de diferentes espacios académicos, entre estos aquellos de toma de decisiones y de representación.

Todas estas exclusiones tendrán luego un correlato en la ausencia de enfoque de género en las mallas curriculares, en los programas académicos, en las líneas de investigación, como también en las actividades de vinculación con el medio. Deficiencia a nivel local que tiene impacto regional y nacional, toda vez que es la Universidad, la que además de proveer profesionales a la sociedad, también será un referente en la investigación relevante y para el desarrollo de futuras políticas públicas regionales y nacionales.

PERCEPCIONES SOBRE MICRO ACOSO Y ACOSO

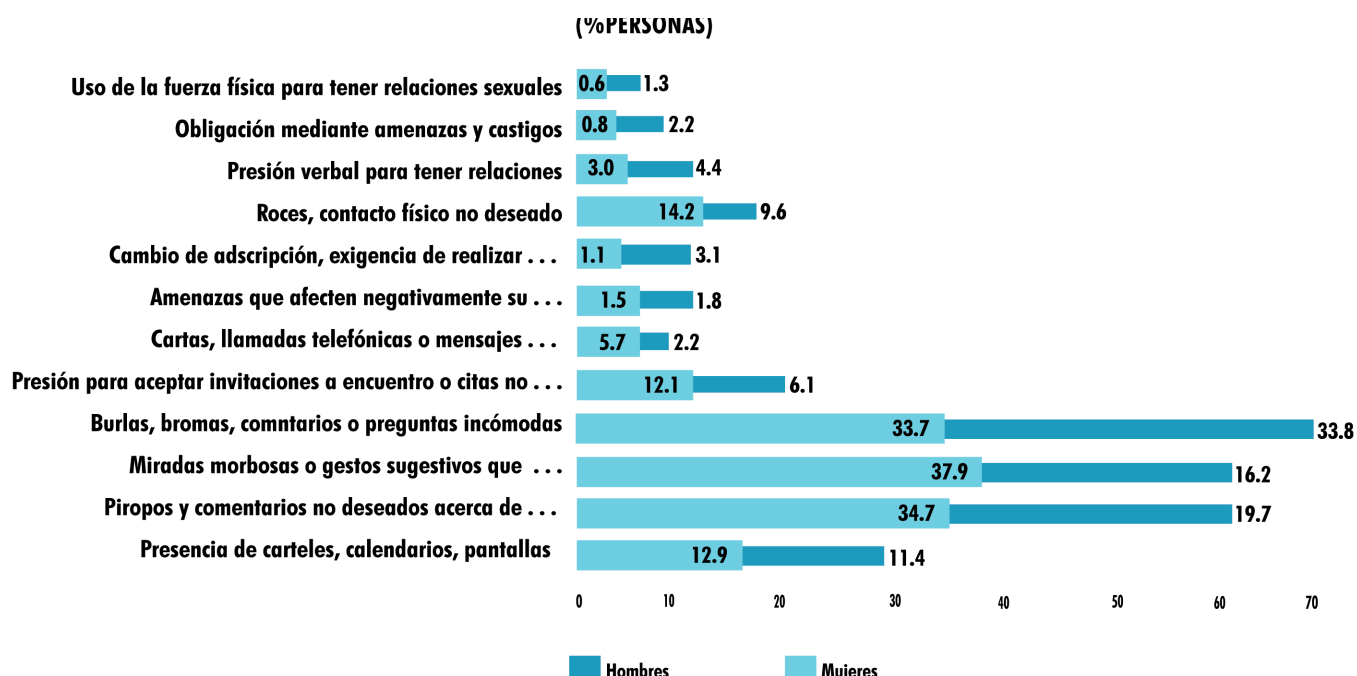
La situación más concreta que genera exclusión es el acoso y micro acoso, ambos implican la generación de un contexto violento donde existe una víctima que experimenta una invitación o atención sexual indeseada, o se siente obligada a realizar un acto en contra de su voluntad y donde además se expone a una represalia real o imaginada por parte de su victimario, por lo tanto es una situación en la que la víctima experimenta miedo o gran incomodidad, que la hace evitar el espacio de encuentro con el victimario, también involucra experimentar alguna situación incómoda por alguna actitud, gesto o verbalización que tenga relación con estereotipos o prejuicios asociados al sexo.

Cuando el espacio donde se experimentan alguna de estas conductas o situaciones en la Universidad, ésta puede significar para la víctima restarse de este espacio, a consecuencia de dañar su desarrollo académico y/o laboral.

Para indagar respecto a estas situaciones al interior de la UV, se presentan las preguntas a continuación:

¿HAS VIVIDO ALGUNAS DE LAS SIGUIENTES SITUACIONES EN TU DEPENDENCIA ACTUAL?

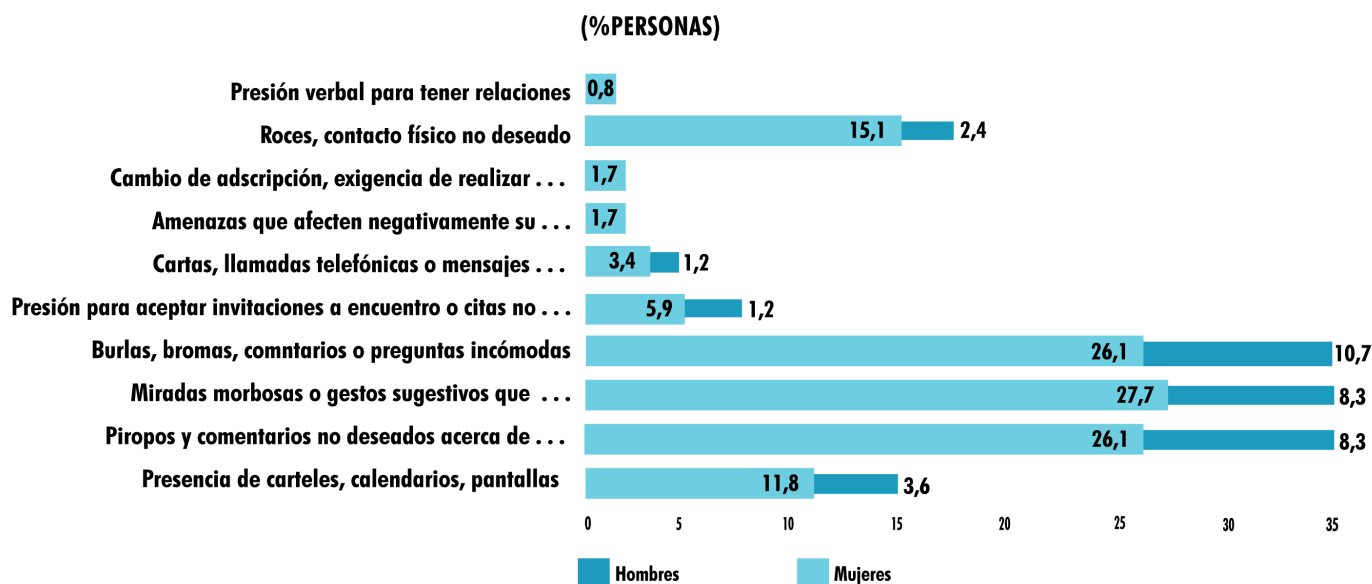
Gráfico 7.23. SITUACIONES INCÓMODAS-ESTUDIANTES PREGRADO



Fuente: Resultados de la Encuesta “Situación de Mujeres y Hombres en la UV”

**La suma puede no ser igual a cien por ciento ya que hay casos en los que señalaron más de una respuesta, no respondieron o bien mencionaron otro.

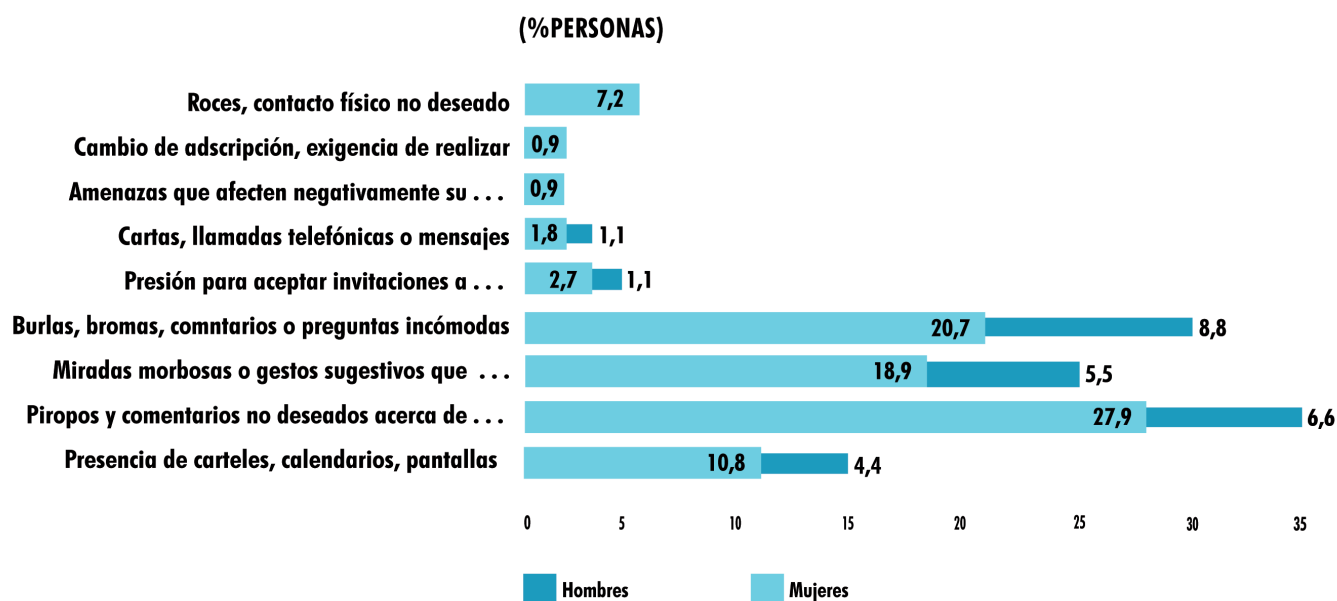
Gráfico 7.24. SITUACIONES INCOMODAS / ESTUDIANTES POSTGRADO



Fuente: Resultados de la Encuesta “Situación de Mujeres y Hombres en la UV”

**La suma puede no ser igual a cien por ciento ya que hay casos en los que señalaron más de una respuesta, no respondieron o bien mencionaron otro.

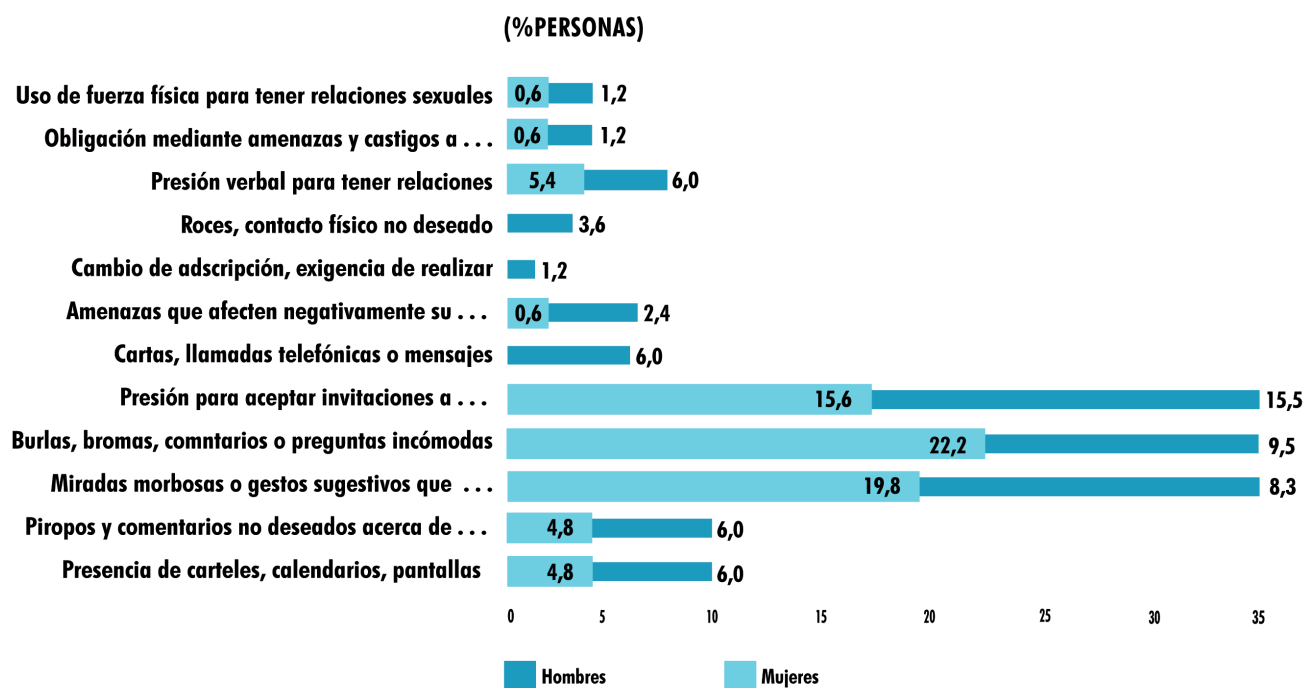
Gráfico 7.25. SITUACIONES INCOMODAS / ACADÉMICOS



Fuente: Resultados de la Encuesta “Situación de Mujeres y Hombres en la UV”

**La suma puede no ser igual a cien por ciento ya que hay casos en los que señalaron más de una respuesta, no respondieron o bien mencionaron otro.

Gráfico 7.26. SITUACIONES DE ACOSO QUE HAS VIVIDO /FUNCIONARIOS



Fuente: Resultados de la Encuesta “Situación de Mujeres y Hombres en la UV”

***La suma puede no ser igual a cien por ciento ya que hay casos en los que señalaron más de una respuesta, no respondieron o bien mencionaron otro.*

Como se puede observar la mayor cantidad de conductas de microacoso (burlas, comentarios indeseados respecto a la vida sexual, miradas morbosas, piropos o comentarios no deseados respecto a su apariencia) las sufren las mujeres, aun cuando también se puede señalar que no solo son ellas las afectadas. En particular estas situaciones también perjudican de forma importante a estudiantes de pregrado.

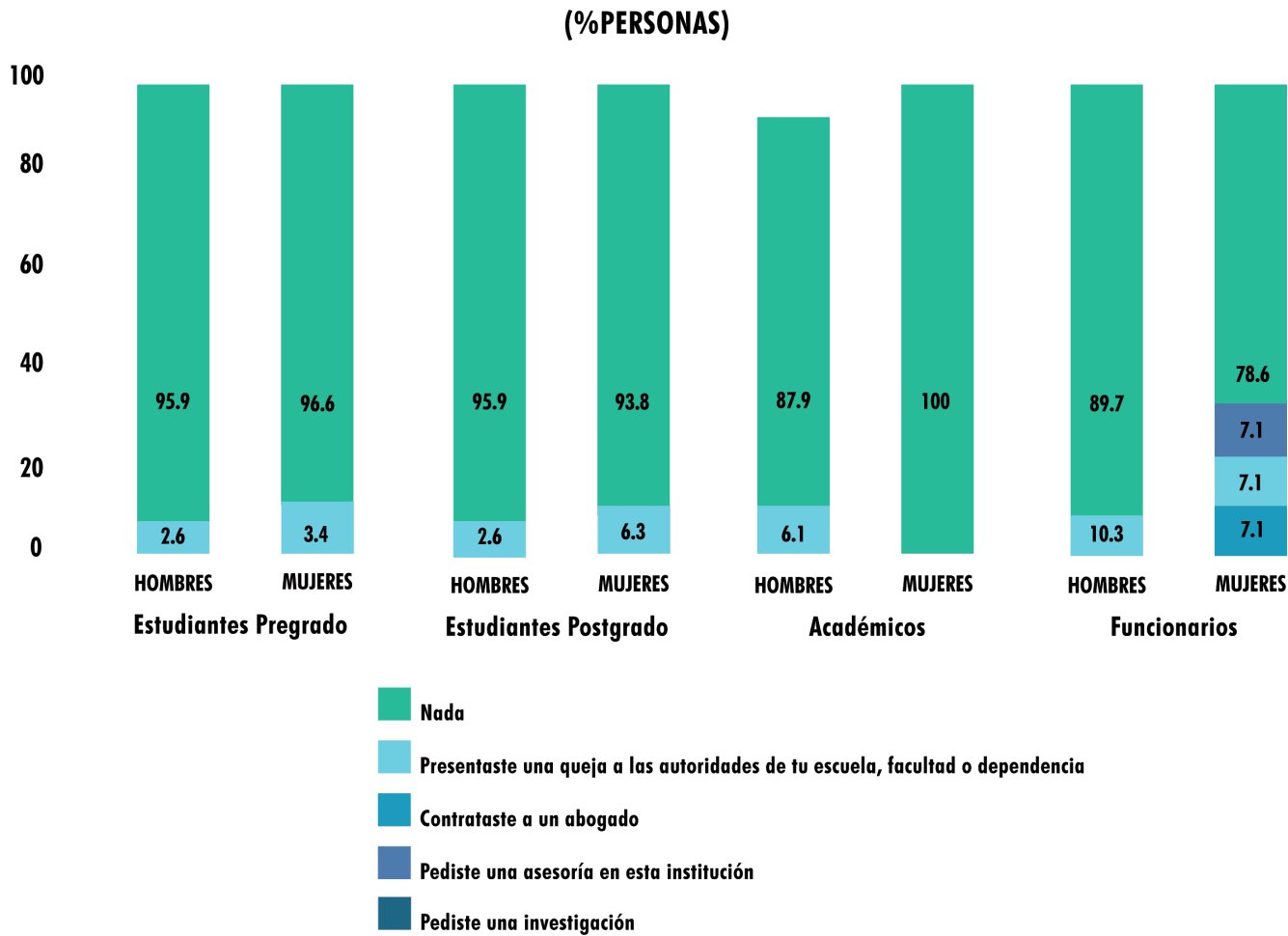
Respecto a las situaciones que implican desde invitaciones no deseadas, roces y caricias, los casos son menos, pero están presentes en el caso de estudiantes mujeres y hombres, de académicas y funcionarias.

Las situaciones más graves como presión verbal, obligación mediante el ejercicio de la posición de poder o uso de la fuerza, hay situaciones aisladas que declaran estudiantes de pregrado (hombres y mujeres), funcionarias y funcionarios.

A pesar de que estas son situaciones marginales, al acontecer en el contexto universitario, deben ser atendidas y los protocolos y canales institucionales requieren generar las condiciones para sus denuncias y el ejercicio de medidas de protección para las víctimas y de sanción para los victimarios.

¿QUÉ HICISTE?

Gráfico 7.27. ¿QUE HICISTE?



Fuente: Resultados de la Encuesta “Situación de Mujeres y Hombres en la UV”

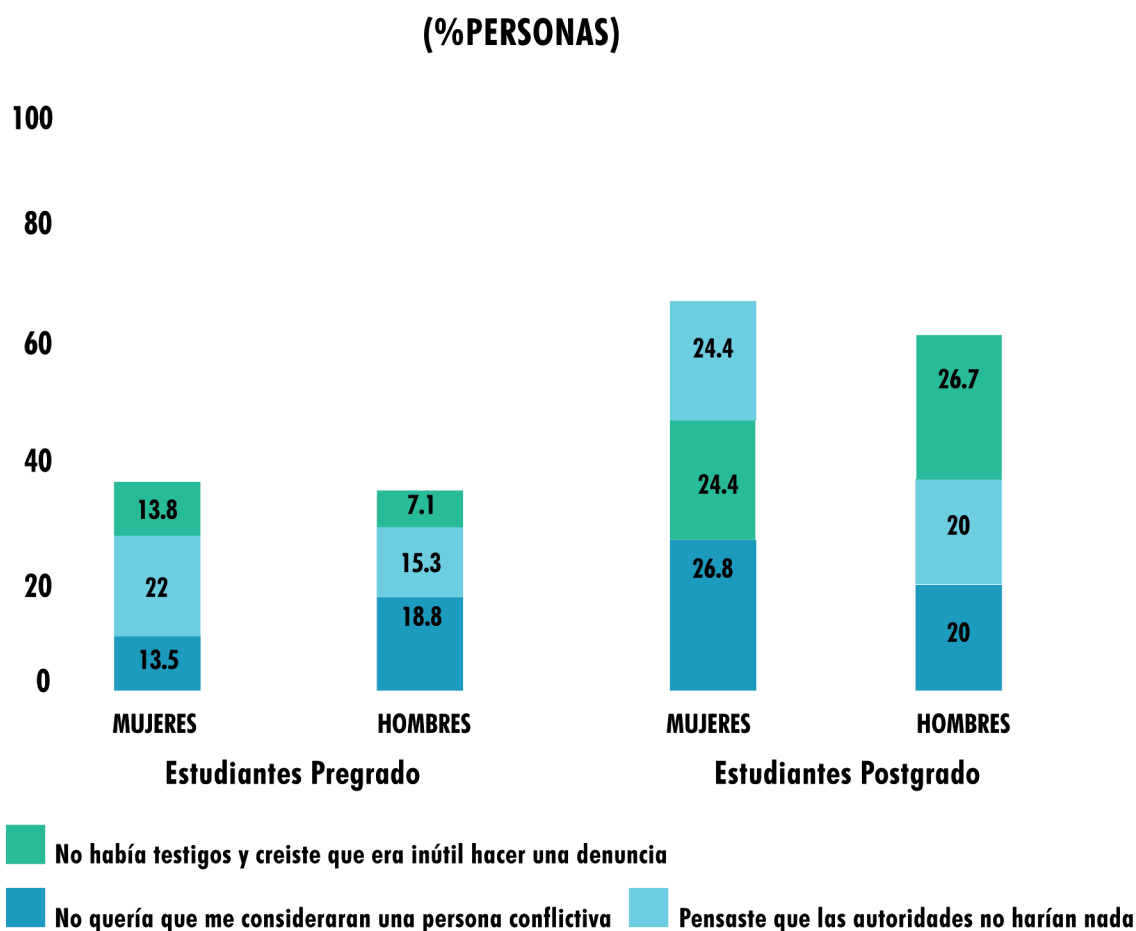
***Se consideraron las más mencionadas*

Destaca para todos los estamentos que frente a la vivencia de una situación de acoso o microacoso la respuesta individual es “no hacer nada”, es decir estas situaciones son invisibilizadas por sus víctimas, las razones se observan a continuación.

¿POR QUÉ NO TOMASTE ALGUNA MEDIDA AL RESPECTO?

** Quienes dijeron sí y respondieron que no hicieron nada

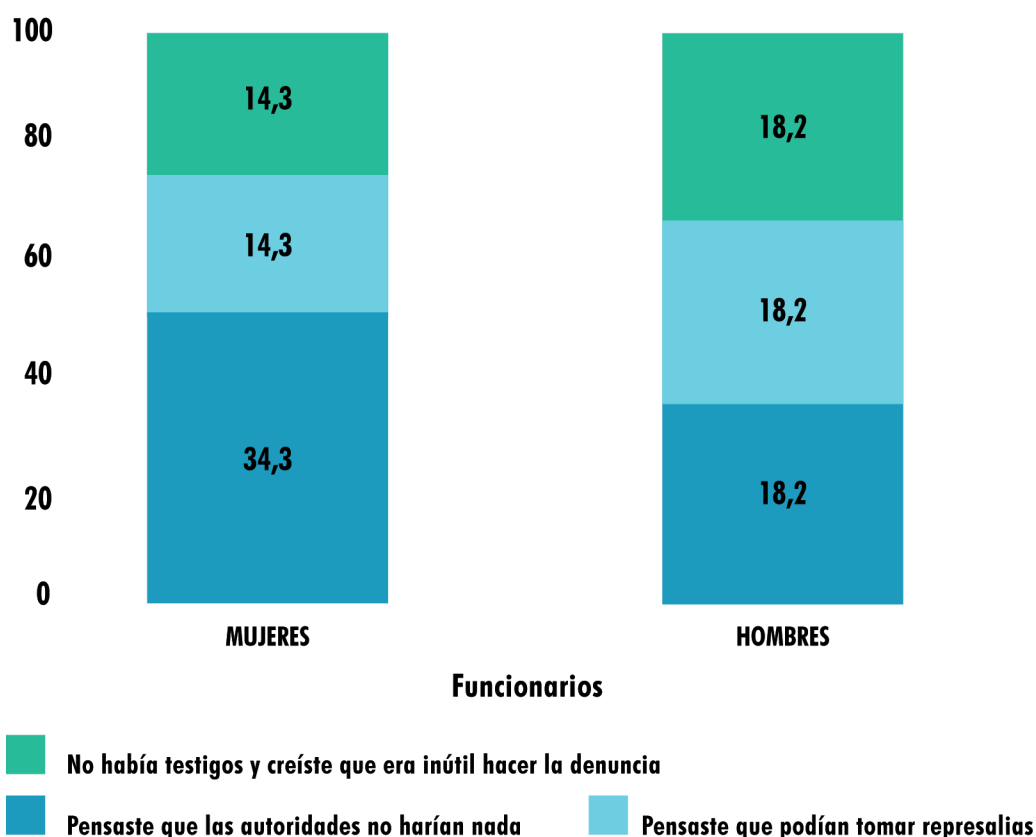
Gráfico 7.28. ¿POR QUÉ NO TOMASTE ALGUNA MEDIDA AL RESPECTO?



Fuente: Resultados de la Encuesta “Situación de Mujeres y Hombres en la UV”

** El resto no respondió

**Gráfico 7.29. POR QUE NO TOMASTE ALGUNA MEDIDA AL RESPECTO?
(%PERSONAS)**



Fuente: Resultados de la Encuesta “Situación de Mujeres y Hombres en la UV”

***El resto no respondió*

Para todos los grupos, el no hacer nada tiene que ver con, principalmente, pensar que las autoridades no harían nada, al no tener testigos pensar que la denuncia sería inútil o tener miedo a las represalias (en el caso de funcionarios), o en su defecto no querer aparecer como persona conflictiva (en el caso de estudiantes).

Todas las respuestas apelan a la falta de confianza en la respuesta institucional, situación que es importante sea abordada por la comunidad, para evitar la reproducción de estas prácticas y generar control institucional y social efectivo.

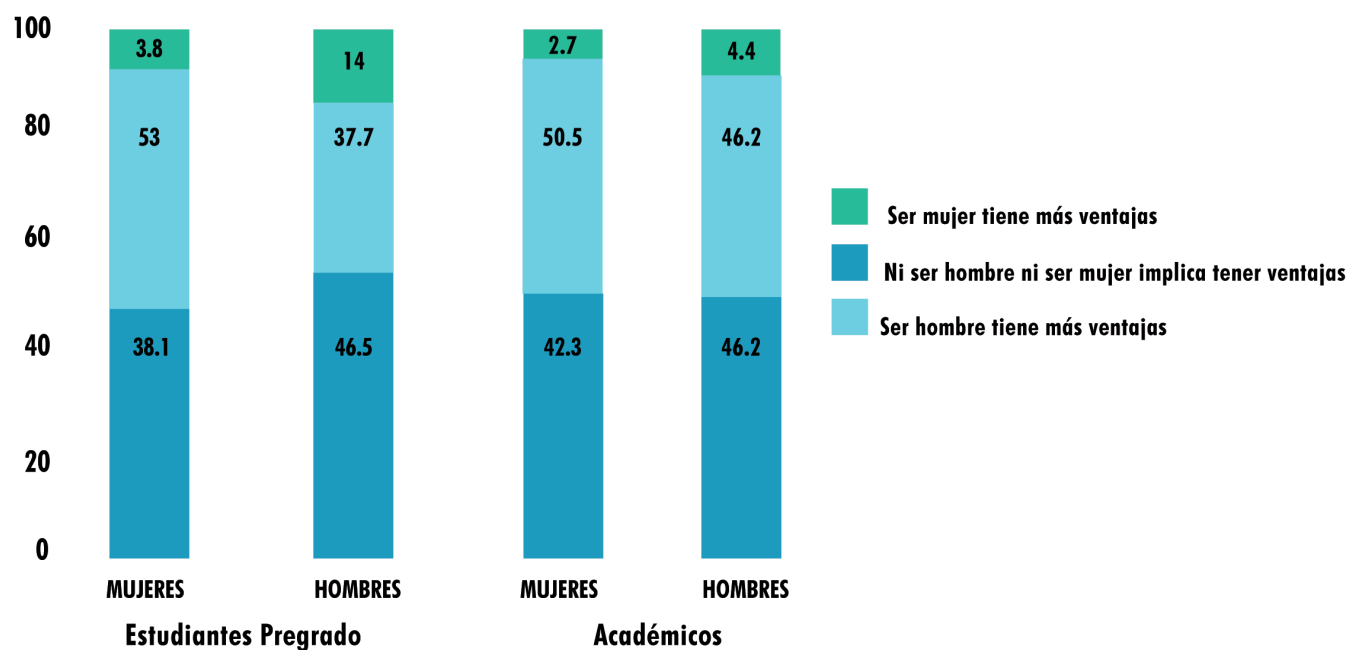
PERCEPCIONES SOBRE MEDIDAS PARA ATENUAR LAS DESIGUALDADES

Para abordar las percepciones respecto a las medidas para atenuar las desigualdades de género, se comienza presentando la percepción respecto de las ventajas, para luego avanzar hacia las razones y la percepción de si estas son expresiones asociadas a la organización social o naturales. Luego se analizan las problemáticas para abordar la desigualdad, y finalmente observar cuales serían las medidas más deseables para atenuar estas desigualdades.

En relación a la percepción de las ventajas:

ALGUNOS DICEN QUE, EN TÉRMINOS GENERALES, SER HOMBRE TIENE MÁS VENTAJAS QUE SER MUJER. OTROS DICEN QUE SER MUJER TIENE MÁS VENTAJAS ¿CUÁL DE LAS DOS POSICIONES TE REPRESENTA MEJOR?

Gráfico 7.30. ¿CUAL DE LAS AFIRMACIONES TE REPRESENTA MEJOR?
(%PERSONAS)



Fuente: Resultados de la Encuesta “Situación de Mujeres y Hombres en la UV”

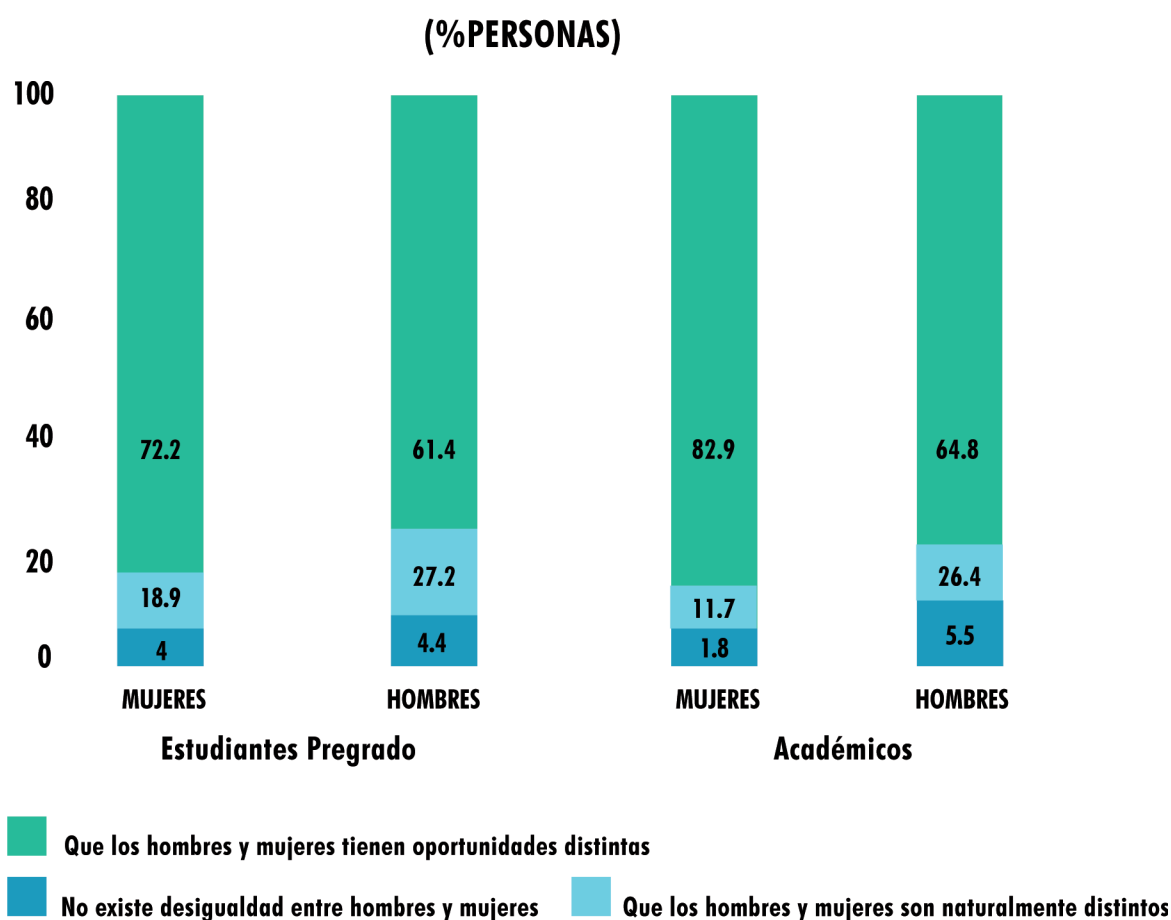
**El resto no respondió

Se observa que en el caso de las estudiantes (53%) y académicas (50,5%), perciben que “ser hombre tiene más ventajas”, en el caso de académicos un grupo importante cree que su sexo les da ventajas (46,2%) y un grupo similar piensa (46,2%) que “ni ser hombre ni ser mujer implica tener más ventajas”, en el caso de los estudiantes hombres aquellos a favor de esta neutralidad asociada al sexo en relación a las ventajas es de un 46,5%.

En relación a las razones socio-culturales o naturales de las desigualdades entre sexos:

PENSANDO EN LAS DESIGUALDADES QUE EXISTEN ENTRE HOMBRES Y MUJERES, DIRÍAS QUE ESTAS SE DEBEN PRINCIPALMENTE A:

Gráfico 7.31. LAS DESIGUALDADES ENTRE HOMBRES Y MUJERES SE DEBEN A . . .



Fuente: Resultados de la Encuesta “Situación de Mujeres y Hombres en la UV”

***El resto no respondió*

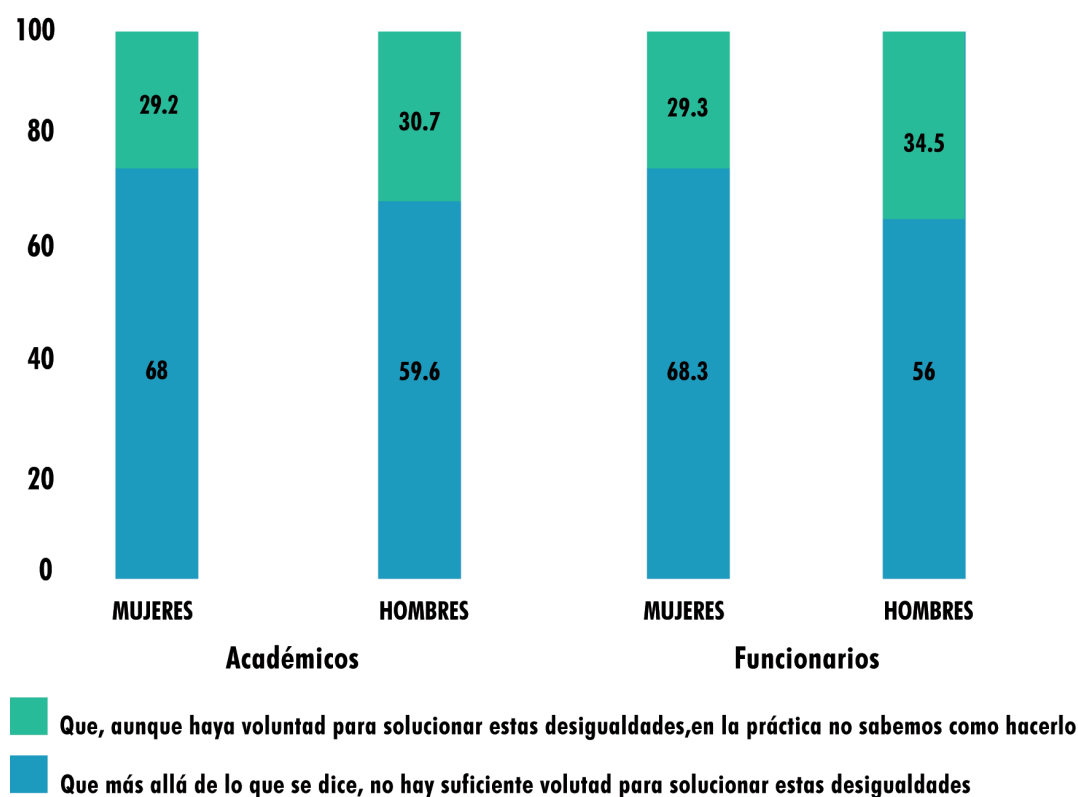
Para todos los grupos la respuesta mayoritaria se asocia a las diferentes oportunidades (razón socio-cultural) que enfrentan hombres y mujeres. A pesar de esto, los porcentajes en los casos de las mujeres son mayores: estudiantes mujeres de pregrado (72,2%) y académicas (82,9%) en comparación con los estudiantes hombres de pregrado (61,4%) y los académicos (64,8%).

El porcentaje que percibe que estas diferencias son producto de diferencias naturales, alcanza un 18,4% en estudiantes mujeres de pregrado, un 11,7% en académicas, y aproximadamente un 10% más alto para el caso de los grupos de hombres, estudiantes de pregrado 27,2% y académicos 26,4%.

El grupo que cree que no existen estas desigualdades es muy marginal al interior de la Universidad. Y al motivar la reflexión respecto al problema social que generan estas desigualdades, encontramos:

PENSANDO EN SUPERAR LA DESIGUALDAD EN LAS RELACIONES ENTRE HOMBRES Y MUJERES EN CHILE ¿CUÁL DIRÍAS QUE ES EL PRINCIPAL PROBLEMA QUE TENEMOS COMO SOCIEDAD PARA LOGRARLO?

Gráfico 7.32. PRINCIPAL PROBLEMA PARA SUPERAR LA DESIGUALDAD (%PERSONAS)



Fuente: Resultados de la Encuesta “Situación de Mujeres y Hombres en la UV”

**El resto no respondió

Las respuestas que fueron mencionadas con mayor frecuencia fueron: “que no existe voluntad para solucionar estas desigualdades” (68% estudiantes mujeres, 59,6% estudiantes hombres, 68,3% académicas y 56% académicos). Esta respuesta apela directamente a la institucionalidad, vale decir, al ejercicio de representación colectiva que instruye, regula y supervisa para que se minimicen las situaciones de desigualdad y donde estos procesos deben ser creíbles.

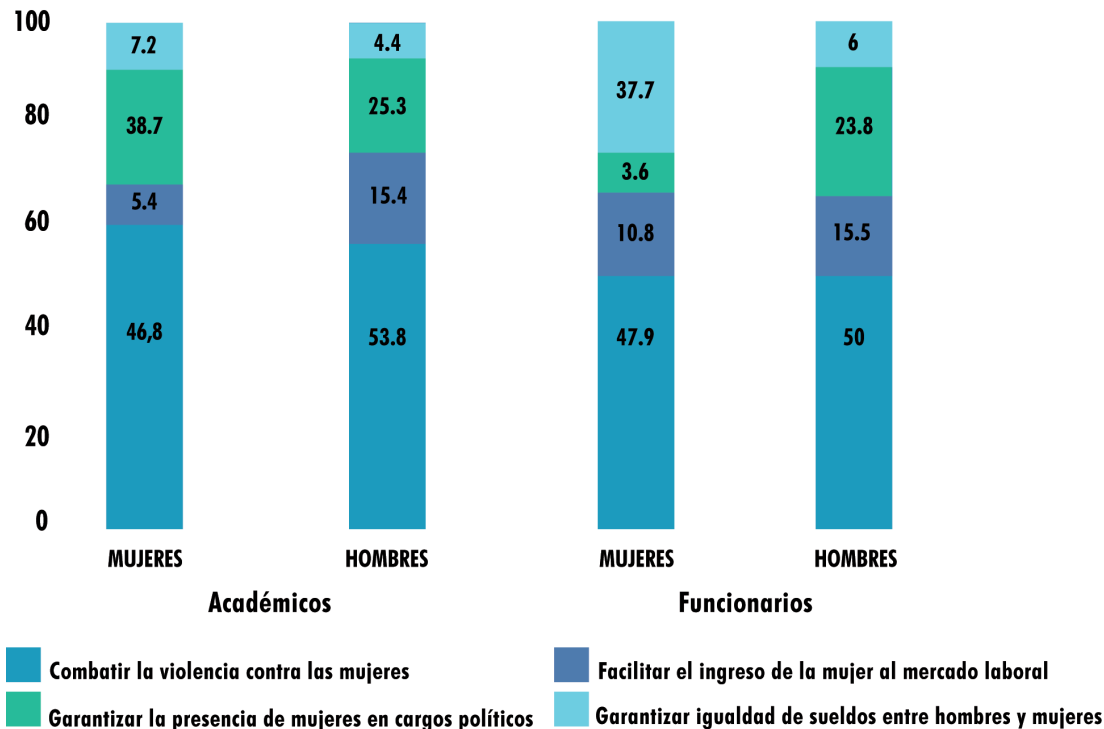
La segunda mención es “que, aunque haya voluntad para solucionar estas desigualdades, en la práctica no sabemos cómo hacerlo”, es decir incluso a pesar de que la voluntad institucional se alinee a política de equidad, los mecanismos para su implementación no son claros.

Estas respuestas plantean interesantes desafíos institucionales, tanto para mostrar una voluntad y/o política concreta, como también para generar acciones específicas de equidad, que permitan en el futuro alcanzar una situación igualitaria entre sexos.

En relación a las acciones específicas para alcanzar la igualdad:

DEL SIGUIENTE CONJUNTO DE MEDIDAS QUE BUSCAN MEJORAR LA SITUACIÓN DE LAS MUJERES EN CHILE. PRIMERA MÁS IMPORTANTE.

Gráfico 7.33. MEDIDA MÁS IMPORTANTE PARA MEJORAR LA SITUACIÓN DE LAS MUJERES EN CHILE (%PERSONAS)



Fuente: Resultados de la Encuesta “Situación de Mujeres y Hombres en la UV”

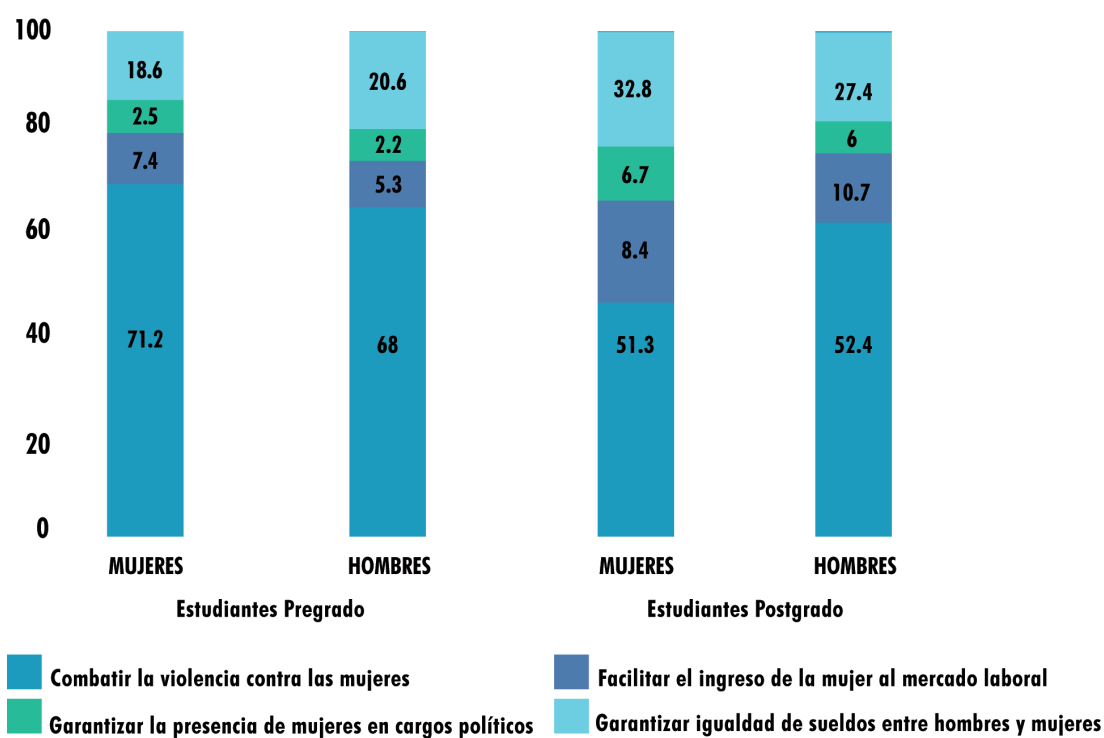
**El resto no respondió

Se observa que para todos los grupos las medidas más importantes para mejorar la situación de las mujeres en Chile es el combate de la violencia contra las mujeres, y luego para las estudiantes post grado (32,8 %) y académicas (37,7%) el garantizar igualdad de sueldos entre hombres y mujeres. Es posible apreciar la forma en que las mujeres perciben esto como un problema, los hombres lo visibilizan muy poco en el caso de los académicos (6%) y más en el caso de estudiantes de post grado (27,4%), por lo tanto en esta medida hay una mayor adhesión para los grupos de mujeres, y en el grupo de hombres jóvenes.

Para el caso de funcionarios (25,3%) y funcionarias (38,7%) destaca la adhesión a la medida de mayor incorporación de mujeres en cargos políticos, le sigue el grupo de académicos (23,8%). Para el grupo de los estudiantes, deja de ser un tema relevante para mejorar la situación de las mujeres en Chile.

Finalmente, para todos los grupos aparece la inclusión en el mercado laboral de la mujer.

Gráfico 7.34. MEDIDA MÁS IMPORTANTE PARA MEJORAR LA SITUACIÓN DE LAS MUJERES EN CHILE (%PERSONAS)



Fuente: Resultados de la Encuesta “Situación de Mujeres y Hombres en la UV”

***El resto no respondió*

Del análisis de la encuesta, es posible colegir que la población universitaria ha vivido y es consciente de las situaciones de desigualdad de género, así como también posee una alta deseabilidad de que exista una institucionalidad clara y procedimientos concretos que permitan avanzar hacia el objetivo de minimizar las brechas, entre las que destacan las brechas de ingresos y de promoción en la carrera académica y funcionaria.

CONCLUSIONES

El Informe Diagnóstico *Análisis sobre las relaciones de género en la Universidad de Valparaíso*, constituye un intento por avanzar en una educación pública, igualitaria e inclusiva, cuyo norte se expresa en terminar con las desigualdades de sexo y clase que se producen al interior de la población universitaria.

Chile es un país marcado por las desigualdades sociales, sexuales y políticas, por lo que el diagnóstico contribuirá a reestablecer -en la opinión pública- temas como las brechas salariales entre hombres y mujeres, la desigual relación del uso del tiempo, las relaciones de discordancia jerárquica y política en las instituciones universitarias, la vulneración de derechos a los más débiles, los impactos de una reforma al sistema universitario que ha terminado por promover la precarización del empleo, la diferencia estructural entre los distintos planteles públicos, privados y universidades regionales, las inequidades en la distribución de los ingresos entre las unidades académicas al interior de las mismas casas de estudio, que ha instalado la competencia mercantil como eje rector de la formación terciaria.

En términos concretos, este documento es un intento por levantar una fotografía acerca de cómo las mujeres han procurado integrarse en los cuerpos educativos terciarios, la resistencia de sus pares y una serie de comportamientos que logran cristalizar todavía la presencia de ellas -como lo plantea el diagnóstico de la Universidad Nacional Autónoma de México- las mujeres han sido vistas como unas “intrusas en la universidad”.

Antes de seguir con las conclusiones específicas, es preciso declarar las limitaciones del informe. En primer lugar, la encuesta “Sobre la Situación de Hombres y Mujeres en la Universidad de Valparaíso” solo alcanzó el total de la muestra para la población estudiantil -pregrado y postgrado-. No obstante, para la población académica y funcionaria, no fue posible obtener la muestra, ya que faltaron 117 casos para los funcionarios y 169 para los docentes. Esta falta de participación constituye un primer desafío para la *Unidad de Igualdad y Diversidad*, en orden a concitar las confianzas para que la comunidad académica asuma como propio este desafío de profundización de nuestra democracia universitaria.

La segunda limitación consiste en la falta de recursos y tiempo para la realización de un análisis cualitativo del tipo de análisis discursivo de los hallazgos, a modo de complementar y ayudar a robustecer la información contenida en el desarrollo del diagnóstico. Todo esto va delineando las próximas tareas para la generación de un segundo informe, que permita a la [Unidad de Igualdad y Diversidad](#) complementar la información y realizar un seguimiento de las políticas institucionales que decida aplicar la Universidad de Valparaíso para atenuar las desigualdades entre los sexos que se producen en esta casa de estudios.

En términos específicos, el diagnóstico permite colegir lo siguiente:

- Existen variables estructurales que impactan en la distribución del personal académico en la UV, particularmente por el modelo de autofinanciamiento de la educación superior, así como también por el sistema de competencia instalado en la carrera académica. La estructura afecta, primero, en la baja presencia de mujeres en los cuerpos académicos. En 2017, la UV exhibió un 38,6% de profesoras versus un 61,4% de académicos.
- La situación de las académicas, en particular, se expresa en una brecha de ingreso y en la jerarquía alcanzada. La gran mayoría de las mujeres se sitúan en la categoría de profesora auxiliar, dificultando su acceso a la categoría de titular (máximo tenure).
- Las brechas en las remuneraciones están vinculadas a asignaciones de características discrecionales: donde hay discrecionalidad, existen brechas salariales. La institución todavía no encuentra una fórmula que permita formalizar el sistema de asignaciones. Asimismo, el sistema de jerarquización académica es discrecional y carece de criterios objetivos, situación que afecta en las desigualdades salariales del cuerpo académico. La brecha salarial entre cargos directivos de hombres y mujeres alcanza casi un 10%, situación que se repite en las académicas. Si bien la brecha no es tan grande, la principal dificultad se observa en el avance tanto en la carrera académica, es decir, en alcanzar mayores niveles de jerarquización, así como también en el cambio de la relación contractual, lo que implica pasar del contrato a plazo fijo a la planta. Es allí donde las mujeres poseen una serie de obstáculos, que se refuerza con los datos obtenidos desde la dirección de Recursos Humanos.
- Se comprueba la hipótesis de la segregación horizontal de las mujeres en las disciplinas, concentrándose la mayor cantidad de mujeres en los cuerpos académicos de las áreas relativas a las ciencias sociales, educación, ciencias de la vida (cuidado), entre otras. No obstante, existe un caso que escapa al marco teórico: la [Facultad de Humanidades](#), que durante el período analizado registra la más baja presencia de mujeres la que alcanza el 29% para el período analizado, y en la Escuela de Pedagogía en Filosofía, simplemente no hay presencia de académicas.
- Otro tipo de segregación horizontal en el cuerpo académico se aprecia entre quienes se encargan de las tareas de conducción de las unidades académicas y su relación con el entorno universitario y las que tienen como función específica las tareas administrativas, que en su gran mayoría son las mujeres, abundando éstas últimas en las Secretarías Académicas. Esto impacta negativamente no solo en la sobrecarga de trabajo de ellas, sino también en su calidad de tiempo para preparar clases y dedicar espacio a la investigación.

- La **Facultad de Medicina**, si bien es la de mayor magnitud y concentra la mayor cantidad de profesores hombres y mujeres en las categorías de titulares y adjuntos -y pese a que su cuerpo académico resulta particularmente femenino-, esto da una imagen equívoca de paridad, ya que se debe a la presencia de carreras relacionadas con las ciencias de la vida como enfermería, obstetricia y educación parvularia, que, como fue expuesto en el marco teórico, son áreas tradicionalmente feminizadas. En contraposición, la Escuela de Medicina es un espacio particularmente masculino, en el cual abundan académicos varones.

- La investigación académica presenta una desigualdad sustantiva entre académicos y las académicas, ya que los primeros exhiben un mayor número de proyectos a fondos de investigación adjudicados. Lo que vendría a reforzar la tesis de que las mujeres poseen escaso tiempo para investigar.

- La falta de fondos para investigación para las mujeres es una expresión directa del bajo número de publicaciones académicas realizadas por estas.

- En relación a los centros de investigación, dos tercios de estos son dirigidos por académicos. De ellos, es posible observar el **Centro de Investigación de Filosofía del Derecho y Derecho Penal**, que contempla dentro de sus estatutos dos tipos de acciones afirmativas. La primera consiste en que, del total de investigadores responsables y asociados, ninguno podrá superar el 70% de alguno de los dos sexos y, del total del cuerpo académico, ninguno de los dos sexos podrá superar el 60%. En un segundo orden, se autoimpusieron la norma de que en ninguno de los eventos que se organicen y en los que haya tres personas o más como expositores, se respetará la norma de paridad flexible 40-60.

- En relación al personal de colaboración, es decir, los funcionarios de la UV, se replica la brecha salarial entre hombres y mujeres -ellas ganan un 9% menos- y la discrecionalidad de las asignaciones sobre las cuales se construye la remuneración bruta -en un número muy poco significativo se incluye a las mujeres en las gratificaciones a las altas jerarquías-.

- En relación al cuidado de los hijos, las profesoras que contestaron la encuesta particularmente plantean que ha representado un obstáculo para el avance de su carrera. Sin embargo, para el caso de las funcionarias que contestaron la encuesta, afirman que los hijos no representaron afectación alguna su carrera. Preliminarmente, es posible concluir que la maternidad afecta en mayor proporción a trabajos altamente competitivos como lo es la carrera académica.

- En relación a la participación política, los hombres abundan en las más altas jerarquías de la UV, tanto para las autoridades como también para quienes dirigen las asociaciones de funcionarios y académicos. En el nivel central, es posible destacar la presencia de dos mujeres, la Directora de Asuntos Estudiantiles, y la Directora General de Pregrado Sin embargo a partir del año 2018, con la nueva estructura de la Universidad de Valparaíso, fueron creadas tres vicerrectorías: investigación e innovación, académica y vinculación con el medio. Como nueva política, se decide incluir en dicha institucionalidad a una mujer, la profesora Eva Madrid, quien asumió la Vicerrectoría de Vinculación con el medio. Otra modificación consistió en la división de la Dirección General de Desarrollo Institucional y Aseguramiento de la Calidad en dos áreas de trabajo, la Dirección General de Desarrollo Institucional y Aseguramiento de la Calidad y la Dirección de Planificación. Ésta última, está dirigida por una mujer. A pesar de ello, la presencia masculina, sigue siendo mayoritaria.

- Es posible apreciar una percepción de la devaluación de género en los cargos. La mayoría de los encuestados afirmó que a las mujeres se les exige más que a los hombres cuando estas se encuentran en cargos directivos.

- Al ser consultados, quienes contestaron la encuesta por alguna medida que permita incrementar el número de mujeres en cargos directivos, entre los funcionarios y académicos se observa una percepción positiva al respecto. De todas maneras, la valoración más positiva hacia estas medidas se encuentra entre las mujeres encuestadas.

- Relativo a los comportamientos en aula, la gran mayoría de los estudiantes que contestaron la encuesta perciben que no existen mayores diferencias en el trato de sus profesores hacia ellos, sin embargo, a la hora de identificar ventajas o desventajas dado el sexo la mayoría contesta que este no resulta neutral.

- En cuanto a las denuncias por acoso sexual, si bien estas son bajas, cada caso en sí mismo es relevante, en particular porque en su gran mayoría estas corresponden a las categorías más graves de acoso o asalto sexual. Sin embargo, es posible advertir la falta de credibilidad del debido proceso que la Universidad puede realizar en estos casos, debido a las preferencias que obtuvo la alternativa “decidí no hacer nada frente al caso”.

- En relación a los micromachismos/microagresiones, la relación de poder no es tan relevante en la ocurrencia de estos hechos, sino más bien es una práctica que se produce entre pares. No obstante, es importante su ocurrencia ya que mientras más grave es la conducta denunciada, más recurrente es el factor de jerarquía.

El diagnóstico permitirá, entonces, concretar una serie de medidas orientadas a impulsar la modificación de las relaciones de desigualdad entre hombres y mujeres en la UV, las que deberán ser parte de un programa realista y concreto de trabajo a ser ejecutado en tiempos razonables.

En primer lugar, avanzar hacia la detección de las causas que provocan la escasa presencia de mujeres en el cuerpo académico, así como también revisar los factores que generan la ausencia de mujeres en los espacios de poder dentro de la estructura de la universidad.

En un segundo orden, el sistema de asignaciones reviste de una necesidad de transparencia y regulación para acabar con la discrecionalidad en el proceso y formalizar un único sistema de jerarquización académica, ya que el que actualmente existe reproduce las desigualdades entre las mujeres y hombres de dicho estamento.

El principal patrimonio de la universidad consiste en la creación de conocimiento. Sin embargo, al carecer de mujeres que puedan ingresar al sistema de investigadoras, la UV presenta una pérdida de capital humano e innovación, que podría perfectamente distinguirla y hacerla pionera no solo en la región y en el país, sino también a nivel mundial, por lo que se requerirá analizar los factores que impiden y retrasan el acceso de las mujeres a fondos de investigación y las barreras que existen también para que ellas puedan tener publicaciones de alto impacto académico.

En ese mismo sentido, será posible ver la factibilidad de construir un sitio web institucional que promueva a las académicas, para que éstas puedan exhibir sus trabajos y de esa forma poder incidir en la construcción de conocimiento en la esfera pública y de las comunicaciones. Tal como la Fundación Hay Mujeres viene trabajando en un esfuerzo por visibilizar que sí existen mujeres especialistas, creó un portal web en que aglutina mujeres expertas en las más diversas áreas del conocimiento, para que los medios de comunicación las incluyan en paneles y en entrevistas, cuando el tema en cuestión sea abordado por la agenda de medios. La Fundación también incluye un programa de capacitación basado en entrenamiento de medios para un grupo de expertas, seleccionadas una vez al año. Esta exitosa iniciativa se podría emular en la Universidad de Valparaíso, y así cristalizar su compromiso por la visibilización tanto de las propias académicas, así como también de su trabajo. Asimismo, se podría realizar un curso de comunicación, liderazgo y la generación de redes, para que éstas puedan avanzar de mejor manera en la carrera académica, y su trabajo sea conocido tanto a nivel regional, como nacional y mundial.

En relación al reclutamiento, se podría pensar en la implementación de un sistema de cuotas de género, que promueva la contratación de más mujeres en los claustros y apoyo a las mujeres para continuar estudios superiores de doctorado y postdoctorado, para que éstas puedan seguir avanzando en la carrera académica, y vuelvan a fortalecer el conocimiento en la UV.

Si bien el asunto de una política integral de cuidados y la ampliación de una oferta de sala cuna resulta un gasto de consideraciones relevantes, sería interesante pensar en la posibilidad de realizar una alianza con la Junta Nacional de Jardines Infantiles, para ver la posibilidad de instalar un espacio en que toda la comunidad UV, pueda incorporar a sus hijos e hijas en dicho espacio, no sólo las mujeres, sino también los hombres.

El Estado de Chile, deberá impulsar un compromiso político, legal y financiero con sus universidades, para que éstas puedan instalar y ampliar sus oficinas de igualdad. Hasta ahora, las iniciativas han sido aisladas y muy escasas en todo Chile, y las soluciones han apuntado sólo a cubrir demandas específicas como la generación de protocolos para prevenir el acoso sexual. No obstante, como fue posible constatar a lo largo del texto, las desigualdades de género son de carácter estructural, por lo que habría que invitar a varios actores a discutir uno o varios caminos, para alcanzar la solución a este problema que ya no pasa desapercibido para la sociedad chilena en su conjunto, tal y como lo ha demostrado la *Ola Feminista*.

Los cambios culturales resultan fundamentales para el necesario paso a la construcción de una institución inclusiva, por lo que, si bien los estudiantes no declararon sentirse discriminados por sus profesores, habrá que estar alertas a los comportamientos estereotipados que suelen ser recurrentes en el aula. Por ejemplo, poner menos atención a las estudiantes que a los hombres o tratarlas de manera sesgada. La literatura analizada en este informe plantea que estos comportamientos resultan recurrentes y podrían transformarse en un efecto negativo en la carrera y desempeño académico de las mujeres. En definitiva, una medida de corrección prioritaria es que el cuerpo académico reflexione y analice si es que incurre en este tipo de prácticas en el aula.

En relación a las denuncias por acoso sexual, debido a que el informe recoge más denuncias que las que se encuentran formalizadas, la institución debe estar atenta a que sus procedimientos no funcionen como un muro de contención de las mismas. De hecho, la promulgación del *Reglamento Sobre Normas de Conducta, Criterios y Protocolos de Actuación para Prevenir Sancionar Situaciones de Acoso u Hostigamiento Sexual o Sexista* y la *Política Sobre Relaciones Interpersonales entre Miembros de la Comunidad Universitaria y otras Recomendaciones de Conducta*, reviste un avance sustantivo en esta materia, no obstante este procedimiento, deberá ser evaluado anualmente por toda la comunidad UV, de tal forma que puedan ser detectados los nudos en el procedimiento de denuncia, para hacerla más expedita, resguardar al máximo su confidencialidad, y que este asunto que parece entregado a la maniquea concepción de “asunto de carácter privado”, sea concebido como un problema público, que debe ser abordado. Por otro lado, la política representa un gran desafío, y requerirá de un esfuerzo, no solo por la Unidad de Igualdad y Diversidad, sino del compromiso de la Universidad de Valparaíso en su conjunto, para avanzar en la promoción de buenas prácticas en las relaciones interpersonales, para prevenir conductas de hostigamiento y acoso sexual al interior de la Institución, incluyendo la participación organizada de estudiantes desde las Secretarías de Género, así como también desde los colectivos autoconvocados.

El desafío resulta difícil, pues la **Unidad de Igualdad y Diversidad** es el primer paso para avanzar hacia una transformación de la UV, de modo que esta pueda terminar con las desigualdades que se intersectan al interior de sus estamentos, las cuales trascienden incluso a la condición de sexo/género. Sin embargo, para alcanzar el éxito en esta labor, resulta fundamental la colaboración de todos los miembros de la comunidad académica, para que este primer paso —que fue la realización de este diagnóstico y la aprobación del protocolo y la política para prevenir y sancionar el acoso sexual— se concrete en un proyecto institucional compartido y que permita hacer de esta casa de estudios un lugar que se distinga por el reconocimiento y respeto a la diferencia. En este camino nos mueve la convicción que vamos por buen camino hacia la profundización del principio del pluralismo y a una mayor y mejor democracia universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alon, S. y DiPrete, T. (2015). Gender Differences in the Formation of a Field of Study Choice Set. *Sociological Science*, 2(5), 50-81. doi 10.15195/v2.a5
- Arce, J. (2014). ¿Puede un Estado liberal justificar adecuadamente el reconocimiento de derechos diferenciados y la transformación de su estructura para las mujeres? Colección Ideas. Santiago: Fundación Chile 21.
- Arce, J. (2016). Incorporar la diferencia. Transversalización de género en la gestión del Estado en Chile. En I. Cienfuegos. (Coord.). *Tensiones y retos de la gestión pública*. (pp. 163-190). Santiago: Universidad Central de Chile-RiL editores.
- Archenti, N. (2002). Los caminos de la inclusión política, acciones afirmativas de género. En S. Vázquez (Comp.). *Hombres públicos, mujeres públicas* (pp. 25-58). Buenos Aires: Fundación Friedrich Ebert. Recuperado de <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentinien/02094.pdf>
- Archenti, N. y Tula, M. I. (2007). Cuotas de género y tipo de lista en América Latina. *Opinião Pública*, 13(1), 185-218. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/op/v13n1/v13n1a07.pdf>
- Archer, L. (2008). Younger Academics' Constructions of 'Authenticity', 'Success' and Professional Identity. *Studies of Higher Education*, 33(4), 385-403. <https://doi.org/10.1080/03075070802211729>
- Arias, O.; Mizala, A. y Meneses, F. (2016). *Brecha de género en matemáticas: el sesgo de las pruebas competitivas (evidencia para Chile)*. Borrador para comentarios. Santiago: Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile. Recuperado de http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/1005_-1484858629.pdf
- Astin, H. S. (1969). *The Women Doctorate in America. Origins, Career, and Family*. Connecticut (EE. UU.): Russell Sage Foundation. Recuperado de https://www.russellsage.org/sites/default/files/las_tin_The%20Woman%20Doctorate_0.pdf
- Ayala, M. C. (2015). *Análisis de brechas de género en la educación superior chilena*. Santiago: Servicio de Información de Educación Superior (SIES)-Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. Recuperado de http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/brechas_de_genero_en_la_educacion_superior_chilena_2015.pdf
- Barreiro, (2014). A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade. *Cadernos do GEA*, 3(6), 5-46. Recuperado de flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.
- Barreto, A. (2014). A mulher no ensino superior. Distribuição e representatividade. *Cadernos do GEA*, 3(6), 5-46. Recuperado de http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf

- Bentley, P. (2011). Gender Differences and Factors Affecting Publication Productivity among Australian University Academics. *Journal of Sociology*, 48(1), 85-103. doi: 10.1177/1440783311411958
- Berrios, P. (2015). *La profesionalización académica en Chile: crecimiento y profesionalización. En A. Bernasconi (Ed.), La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*, (pp. 345-370). Santiago: Ediciones UC.
- Berthelemy, R.; McCormick, M., y Henderson, C. (2016). Gender Discrimination in Physics and Astronomy: Graduate Students Experiences of Sexism and Gender Microaggressions. *Physical Review Physics Education Research*, 12(2), 1-14. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.020119>
- Bobbio, N.; Mateucci, N. y Pasquino, G. (1991). *Diccionario de política*. México: Siglo XXI editores.
- Brunner, J. J. (2009). Educación superior en Chile. Instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Buquet, A.; Cooper, J.; Mingo, A., y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cambridge University. (2010). *Equality & Diversity Annual Review 2009-2010*. Cambridge: Equality and Diversity Committee. Recuperado de https://www.equality.admin.cam.ac.uk/files/review_200910.pdf
- Cambridge University. (2016). *Equality and Diversity Strategy and Action Plan, 2016-2021*. Cambridge: Equality and Diversity Committee. Recuperado de <http://www.admin.cam.ac.uk/reporter/2016-17/weekly/6445/EqualityandDiversitySAP.pdf>
- Canales, A. (2016). Diferencias Socioeconómicas en la postulación a las universidades chilenas: el rol de los factores académicos y no académicos. *Calidad en la Educación* (44), 129-157. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000100006>
- Carnes, M.; Bartels, C.; Isaac, C.; Kaatz, A., y Kolehmainen, C. (2015). Why is John Mre Likely to Become Department Chair than Jennifer? *Transactions of American Clinical and Climatological Association*, 126, 197-204. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4530686/>
- Carrasco, C. (2003). *Encuestas sobre uso del tiempo*. Texto presentado en Reunión de Expertos. Santiago, 11 y 12 de diciembre.
- Carrasco, C. (2006). *La economía feminista. Una apuesta por otra economía*. En M. J. Vara, coord., Estudios sobre Género y Economía, (pp. 29-62). Madrid: Akal.
- Celis, K.; Childs, S.; Kantola, J., y Krook, M. L. (2008). Rethinking Women's and Substantive Representation. *Representation*, 44(2), 99-110. doi: 10.1080/00344890802079573

- Centro de Investigación de Filosofía del Derecho y Derecho Penal-CIFDE. (s/f). *Nuestro Centro*. Valparaíso (Chile): Universidad de Valparaíso. Recuperado de <http://cifde.cl/el-centro/>
- Clegg, S. (2008). Feminities/Masculinities and a Sense Self: Thinking Gendered Academic Identities and the Intellectual Self. *Gender and Education*, 20(3), 209-221. doi: 10.1080/09540250802000389
- Collier, D. (2011). Understanding Process Tracing. *PS. Political Science and Politics*, 44(4), 823-30. <https://doi.org/10.1017/S1049096511001429>
- Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología-CONICYT (2016). *Participación femenina en programas de CONICYT 2001-2015*. Santiago: Autor. Recuperado de <http://www.conicyt.cl/wp-content/uploads/2015/03/An%C3%A1lisis-de-la-Participaci%C3%B3n-Femenina-en-Programas-de-CONICYT-2001-%E2%80%9320151.pdf>
- Cronin, C. y Roger, A. (1999). Theorizing Progress: Women in Science, Engineering and Technology in Higher Education. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(6), 637-661. doi: 10.1002/(SICI)1098-2736(199908)36:6<637::AID-TEA4>3.0.CO;2-9
- Chattopadhyay, R. y Duflo, E. (2004). Women as Policymakers: Evidence from a Randomized Policy Experiment in India. *Econometrika*, 72(5), 1.409-1.443.
- Daly, M. (2005). Gender Mainstreaming in Theory and Practice. *Social Politics: International Studies in Gender, State and Society*, 12(3), 433-450. <https://doi.org/10.1093/sp/jxi023>
- David, M. (2015). Women and Gender Equality in Higher Education? *Education Sciences*, 5(1), 10-25; doi: 10.3390/educsci5010010.
- de Beauvoir, S. (2013). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Random House Mondadori S.A.
- de los Cobos, F. (2012). Planes de igualdad en las universidades españolas. Análisis de contenido desde las ciencias sociales. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (14), 117-130. <http://dx.doi.org/10.20932/barataria.v0i14.106>
- Díaz, E. (2015). *La desigualdad salarial entre hombres y mujeres. Alcances y limitaciones de la Ley N° 20.348 para avanzar en justicia de género*. Santiago: Departamento de Estudios de la Dirección del Trabajo del Gobierno de Chile. Recuperado de <http://sindical.cl/new/wp-content/uploads/downloads/2015/08/desigualdad-salarial-hombres-y-mujeres.pdf>
- Eccles, J. S. (2015). Gendered Socialization of STEM Interests in the Family. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 7(2), 116-132. Recuperado de <http://genderandset.open.ac.uk/index.php/genderandset/article/view/419/692>
- Espinoza, A. M. y Taut, S. (2016). El rol del género en las interacciones pedagógicas de aulas de matemáticas chilenas. *Psykhē*, 25(2), 1-18. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.2.858>
- Esquivel, D. y Martí, M. (2017). Del suelo pegajoso a la cima. Experiencias y acciones de mujeres abatiendo la brecha de género. Jóvenes en la Ciencia, 3(2), 1606-1609 recuperado de <http://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/1971/1468>

- Fitzgerald L.; Shullman, S.; Bailey, N.; Richards, M.; Swecker, J., Gold, Y.; Ormerod, M., Weitzman, L. (1988). The incidence and Dimension of Sexual Harassment in Academia and the Workplace. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 152-175. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(88\)90012-7](https://doi.org/10.1016/0001-8791(88)90012-7)
- Friedan, B. (1963). *The Femenine Mystique*. Nueva York (EE.UU.): W.W. Norton & Company, Inc.
- García de León, M. A. (1990). Las profesoras universitarias. El caso de una élite discriminada. *Revista Complutense de Educación*, 1(3), 355-372. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/issue/view/RCED909033/showToc>
- García, D. y García, C. (2009). Eloísa Díaz Insunza (1866-1950). Una pionera del feminismo. *Rehabilitación Integral*, 4(1), 48-51. Recuperado de <http://www.rehabilitacionintegral.cl/julio-2009/>
- Garretón, M.A. (1985). La intervención militar de las universidades 1973-1985. En M.A. Garretón y J. Martínez, *Universidades chilenas. Historia, reforma e intervención*, (pp. 101-119). Santiago: Educaciones Sur. Recuperado de <http://www.sitiosur.cl/publicacionescatalogodetalle.php?PID=2641>
- Gender Equality in Higher Education. Must be Made a Global Priority. (2013, 6 de marzo). *The Guardian*. Recuperado de <http://www.theguardian.com/higher-education-network/2013/mar/06/gender-equality-universities-global-issue>
- Ginther, D. (2003). Is MIT an Exception? Gender Pay Differences in Academic Science. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 3(1), 21-26. doi: 10.1177/0270467602239767
- Gobierno de los Estados Unidos de América. (1999). *Office for Civil Rights: Ensuring Equal Access to Quality Education*. U.S. Department of Education. Recuperado de <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/ensure99.html>
- Gobierno de los Estados Unidos de América. (2001). *Women's Educational Equity Act of 2001*. Washington: U.S. Department of Education. Recuperado de <https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/pg86.html>
- Gobierno de los Estados Unidos de América. (2011). *Age Discrimination*. U.S. Department of Education. Recuperado de <https://www2.ed.gov/policy/rights/guid/ocr/age.html>
- Guzmán V. y Todaro, R. (2001). Apuntes sobre género en la economía global. En R. Todaro y R. Rodríguez, (eds.). *El género en la economía*, (pp. 15-27). Santiago: Centro de Estudios de la Mujer-CEM/Isis internacional.
- Guzmán, V. (2003). Gobernabilidad democrática y género. Una articulación posible. *Serie Mujer y Desarrollo*, (48), 5-59. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/5911-gobernabilidad-democratica-genero-articulacion-posible>
- Guzmán, V. y Montaña, S. (2012). Políticas públicas e institucionalidad de género en América Latina (1985-2010). *Serie Mujer y Desarrollo*, (118), 5-37. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/5847-politicas-publicas-institucionalidad-genero-america-latina-1985-2010>

- Harris, S. (2005). Rethinking Academic Identities in Neo-Liberal Times. *Teaching in Higher Education*, 10(4), 421-433. doi: 10.1080/13562510500238986
- Hill, C. y Silva, E. (2005). *Drawing the Line: Sexual Harassment on Campus*. Washington, DC: American Association of University Women Educational Foundation. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Catherine_Hill12/publication/234689142_Drawing_the_Line_Sexual_Harassment_on_Campus/links/5550cc9708ae739bdb91fc89/Drawing-the-Line-Sexual-Harassment-on-Campus.pdf
- Instituto Nacional de Estadísticas-INE (2015). *Mujeres en Chile y el mercado del trabajo. Participación laboral femenina y brechas salariales*. Santiago: Autor. Recuperado de <http://ine.cl/docs/default-source/laborales/ene/publicaciones/mujeres-en-chile-y-mercado-del-trabajo---participaci%C3%B3n-laboral-femenina-y-brechas-salariales.pdf?sfvrsn=4>
- Jacobs, J. (2004). The Faculty Time divide. *Sociological Forum*, 19(1), 3-27. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/4148805>
- Jahan, R. (1996). The Elusive Agenda: Mainstreaming Women in Development. *The Pakistan Development Review*, 35(4), 825-834. Recuperado de <https://ideas.repec.org/a/pid/journl/v35y1996i4p825-834.html>
- Kirkwood, J. (2010). *Ser política en Chile. Las feministas y los partidos*. Santiago: Lom ediciones y Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.
- Kristen, C.; Reimer, D. y Kogan, I. (2008). Higher Education Entry of Turkish Young Adults in Germany. *International Journal of Comparative Sociology*, 49(2-3): 127-51. Recuperado de journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0020715208088909?journalCode=cosa#articleCitationDownloadContainer
- Legewie, J. y DiPrete, T. (2012). School Context and the Gender Gap in Educational Achievement. *American Sociological Review*, 77(3), 463-485. <https://doi.org/10.1177/0003122412440802>
- Ley N° 18.834 (1989, 23 de septiembre). *Aprueba el estatuto administrativo*. Santiago: Diario Oficial de la República de Chile. Recuperado de <http://bcn.cl/1v131>
- Linse, (2003). *Student Ratings of Women Faculty: Research and Strategies*. Pensilvania (PA): The Pennsylvania State University. Recuperado de https://www.srte.psu.edu/pdf/Student_Ratings_of_Women_Faculty.pdf
- Lubertino, M. J. (2003). Pioneras en las cuotas. La experiencia argentina y su futuro. En International IDEA (Ed.) *La aplicación de las cuotas: experiencias latinoamericanas. Informe del Taller* (pp. 37-45). Estocolmo: Autor. Recuperado de <https://www.idea.int/sites/default/files/publications/la-aplicacion-de-las-cuotas-experiencias-latinoamericanas.pdf>
- Maffía, D. (2008). *Carreras de obstáculos. Las mujeres en ciencia y tecnología*. Presentado en el VII Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género realizado entre el 18 y 21 de febrero en La Habana. Recuperado de http://www.ragcyt.org.ar/descargas/5202_doc.pdf

- Maillet, A. (2015). Variedades de neoliberalismo. Innovación conceptual para el análisis del rol del Estado en los mercados. *Revista Política y Sociedad*, (169), 109-136. <http://dx.doi.org/10.18042/cepc/rep.169.04>
- Martínez, R. y Soto, E. (2012). El Consenso de Washington. La instauración de políticas neoliberales en América Latina. *Política y Cultura*, (37), 35-64. Recuperado de http://polcul.xoc.uam.mx/tabla_contenido.php?id_fasciculo=592
- Mason M. A. y Goulden M. (2004). Do Babies Matter (Part II)? Closing the Baby Gap. *Academe*, 90(6), 10-15. doi 10.2307/40252699
- Mason, M. A. y Goulden, M. (2002). Do Babies Matter? The Effect of Family Formation on the Life Long Careers of Academic Men and Women. *Academe*, 88(6): 21-27. doi: 10.2307/40252436
- Massachusetts Institute of Technology-MIT. (2002). Overview. En MIT (ed.) *Reports of the Committees on the Status of Women Faculty*, (pp. 2-11). Massachusetts: Autor. Recuperado de https://facultygovernance.mit.edu/sites/default/files/reports/2002-03_Status_of_Women_Faculty-All_Reports.pdf
- Milem, J. (2003). The Educational Benefits of Diversity: Evidence from Multiple Sectors. In M. J. Chang, D. Witt, J. Jones and K. Hakuta, (eds.). *Compelling Interest. Examining the Evidence on Racial Dynamics in Higher Education*, (pp. 126-69). Stanford (EE. UU.): Stanford University Press.
- Misra, J.; Hickey, J., y Templer, A. (2012). Gender, Work Time, and Care Responsibilities among Faculty. *Sociological Forum*, 27(2), 300-323. doi: 10.1111/j.1573-7861.2012.01319.x
- Mizala, A. (2016). *Brechas de Género en Educación*. Santiago: Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE). Recuperado de http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/934_-1478530885.pdf
- Mizala, A.; Martínez F. y Martínez, S. (2015). Pre-service Elementary School Teachers' Expectations about Student Performance: How their Beliefs are affected by Their Mathematic Anxiety and Student's Gender. *Teaching and Teacher Education*, 50, 70-78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.006>
- Monroe, K.; Ozyurt, S.; Wrigley, T., y Alexander, A. (2008). Gender Equality in Academia: Bad News from the Trenches, and Some Possible Solutions. *Perspectives on Politics*, 6(2), 215-233. <https://doi.org/10.1017/S1537592708080572>
- Montes, E. y Groves, T. (2016). Mujeres académicas y el reto de la internacionalización. *Innovación Educativa*, (26), 113-124. doi: 10.15304/ie.26.3677
- Naciones Unidas. (1979). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW). Nueva York (EE. UU.): Autor. Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/>
- Naciones Unidas. (1995). *Informe de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer. Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*. Beijing (China): Autor. Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>

- Nixon, L. y Robinson, M. (1999). The Educational Attainment of Young Women: Role Model Effects of Female High School Faculty. *Demography*, 36(2), 185-194.
- Observatorio Contra el Acoso Callejero (2016, 15 de junio). OCAC *participa en presentación de encuesta sobre acoso sexual universitario en la PUCV*. Santiago: Autor. Recuperado de <https://www.ocac.cl/ocac-chile-participa-en-presentacion-de-encuesta-sobre-acoso-sexual-universitario-en-la-pucv/>
- Oficina del Gabinete del Reino Unido. (2014). The Equality Act 2010 and Schools. Departmental Advice for School Leaders, School Staff, Governing Bodies, and Local Authorities. Reino Unido: Department of Education. Recuperado de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/315587/Equality_Act_Advice_Final.pdf
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 44(2), 1-7. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista179_S5ES.pdf
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura-OEI. (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Cartagena de Indias (Colombia): Autor. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. París: Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (2012). *Atlas mundial de la igualdad de género en educación*. París: Ediciones UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217311s.pdf>
- Organización Mundial del Trabajo-OIT (2013). Trabajo decente e igualdad de género. Políticas para mejorar el acceso y la calidad del empleo de las mujeres en América Latina y el Caribe. Santiago: Autor.
- Osborne, R. (1992). Sexual Harassment in Universities: a Critical View of the Institutional Response. *Canadian Woman Studies*, 12(3), 72-76. Recuperado de <https://cws.journals.yorku.ca/index.php/cws/article/view/10495/9584>
- Oshinsky, J. (1980). *Sexual Harassment of Women Students in Higher Education*. Dissertation presented to the Graduate Council of the University of Florida in Partial fulfilment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. University of Florida (FL), EE. UU. Recuperado de <http://ufdcimages.uflib.ufl.edu/UF/00/09/91/09/00001/sexualharassment00oshi.pdf>
- Paredes, V. (2014). A Teacher like Me or a Student like Me? Role Model versus Teacher Bias Effect. *Economic of Education Review*, 39, 38-49. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.12.001>
- Pautassi, L. (2008). Transversalidad de género en un marco de derechos. El desafío actual. *SER Social*, 10(22), 11-40. Recuperado de http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/15/13

- Pérez, A. (2014). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid: Traficantes de sueños. Recuperado de https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map40_subversion_feminista.pdf
- Pitkin, H. F. (1985). *El concepto de representación*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Princeton University. (2003). *Report of the Task Force in the Status of Somen Faculty in the Natural Sciences and Eingeering at Princeton*. Nueva Jersey (EE. UU): Autor. Recuperado de <https://www.princeton.edu/pr/reports/sciencetf/sciencetf-9-19-03.pdf>
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD. (2010). *Informe de desarrollo humano en Chile 2010. Género: los desafíos de la igualdad*. Santiago: Autor. Recuperado de <http://desarrollohumano.cl/idh/informes/2010-genero-los-desafios-de-la-igualdad/>
- Raczynski, D. (1995). Focalización de programas sociales. Lecciones de la experiencia chilena. En C. Pizarro, D. Raczynski y J. Vial (Eds.). *Políticas económicas y sociales en el Chile democrático* (pp. 217-255). Santiago: Corporación de Investigaciones Económicas para Latinoamérica-CIEPLAN y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF. Recuperado de <http://www.cieplan.org/biblioteca/detalle.tpl?id=15>
- Rahm, J. y Charbonneau, P. (1997). Probing Stereotypes through Students' Drawings of Scientists. *American Journal of Physics*, 65(8), 774-778. doi:10.1119/1.18647
- Ridgeway, C. (1993). Gender, Status, and the Social Psychology of Expectations. En P. England (editora). *Theory on Gender/Feminism on Theory*, (pp. 175-197). Nueva York (NY): Aldine de Gruyter.
- Ridgeway, C. L. y Correll, S. J. (2004). Unpacking the Gender System, a Theoretical Perspective on Gender Beliefs and Social Relations. *Gender and Society*, 18(4), 510-531. DOI: 10.1177/0891243204265269
- Rietti, S y Maffía, D. (2002). Ciencia y política. Un vínculo necesario. *Perspectivas*, (25), 3-8. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/40094/6/cienciapol%C3%ADtica.pdf>
- Rigat-Pflaum, M. (2008). Gender mainstreaming: un enfoque para la igualdad de género. *Nueva Sociedad*, (218), 40-56. Recuperado de http://nuso.org/media/articles/downloads/3570_1.pdf
- Ross, P. y Gatta, M. (2007). *Gender (In)Equity in the Academy. Subtle Mechanisms and Reproduction of Inequality*. Versión preliminar presentada en el Annual Meeting of the American Sociological Association, Montreal. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.545.1119&rep=rep1&type=pdf>
- Salazar, J. (2013). El manual invisible. Tres décadas de políticas de educación superior en Chile (1980-2010). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(34), 1-35. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1127>
- Sandler, B. R. y Hall, R. M. (1986). *The Chilly Climate Revisited: Chilly for Women Faculty, Administrators and Graduate Students*. Washington, DC: Association of American Colleges, Project on the Status and Education of Women. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282462.pdf>

- Sax, L.; Hagedorn, S.; Arredondo, M. y Dicrisi, F. (2002). Faculty Research Productivity: Exploring the Role of Gender and Family-Related Factors. *Research in Higher Education*, 43(4), 423-446. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40196891>
- Siebert, F. (2016, 4 de enero). *Eloísa Díaz, la primera mujer médica de Chile y Latinoamérica*. Santiago: Universidad de Chile. Recuperado de <http://www.portaluchile.uchile.cl/noticias/118464/eloisa-diaz-la-primera-mujer-medica-de-chile-y-latinoamerica>
- Simbürger, E. y Neary, M. (2016). Taxi Professors: Academic Labour in Chile. A Critical-Practical Response to the Politics of Worker Identity. *Workplace*, (28), 48-73. Recuperado de <http://ices.library.ubc.ca/index.php/workplace/article/view/186212/185390>
- Sparkes, A. (2007). Embodiment, Academics, and the Audit Culture: A Story Seeking Consideration. *Qualitative Research*, 7(4), 521-550. <https://doi.org/10.1177/1468794107082306>
- Till, F. (1980). *Sexual Harassment. A report on the sexual harassment of students*. Washington, DC: National Advisory Council on Women's Educational Programs.
- Todaro, R. (2000). *Aspectos de género de la globalización y la pobreza*. Documento presentado en la 44th Session of the Commission of Status of Women, United Nations, realizada en Nueva York (EE. UU.) entre el 28 de febrero y el 17 de marzo de 2000. Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/daw/csw/todaro.htm>
- Torres, O. y Pau, B. (2011). "Techo de cristal" y "suelo pegajoso". La situación de la mujer en los sistemas alemán y español de ciencia y tecnología. CTS. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 6(18), 35-59. Recuperado de http://www.revistacts.net/index.php?option=com_content&view=article&id=402:techo-de-cristal-y-suelo-pegajoso-la-situacion-de-la-mujer-en-los-sistemas-aleman-y-espanol-de-ciencia-y-tecnologia&catid=102:articulos
- Universidad de Alicante. (s/f). *Unidades de igualdad universidades españolas*. Recuperado de <https://web.ua.es/es/unidad-igualdad/enlaces-de-interes/unidades-de-igualdad-universidades-espanolas.html>
- Universidad de Chile. (2014). *Del biombo a la cátedra. Igualdad de oportunidades de género en la Universidad de Chile*. Santiago: Autor. Recuperado de <http://web.uchile.cl/archivos/VEX/BiomboCatedra/>
- Universidad de Chile. (s/f). *Dirección de Igualdad de Género*. Santiago: Universidad de Chile. Recuperado de <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/rectoria/direccion-de-igualdad-de-genero/100005/direccion-de-igualdad-de-genero>
- Universidad de Valparaíso. (1988). Decreto N° 665 de la Universidad de Valparaíso. Valparaíso: Autor.
- Universidad de Valparaíso. (2017). Nuevo Reglamento Orgánico de la Universidad de Valparaíso. Valparaíso: Autor.
- Universidad de Valparaíso. (2017, 15 de marzo). Decreto Exento N° 1.253. Valparaíso: Honorable Junta Directiva. Recuperado de <http://transparencia.uv.cl/documentos/marco-normativo/marco-normativo/dexe-1253-17.pdf>

- Universidad de Valparaíso. (2010). Reglamento de Funcionamiento Interno del Consejo Académico Ampliado, aprobado según el acuerdo N° 7, de la sesión ordinaria N° 399. Valparaíso: Consejo Académico de la Universidad de Valparaíso.
- Universidad de Valparaíso. (2016). Decreto exento N° 2242 que crea en la Universidad de Valparaíso la Unidad de Igualdad y Diversidad. Valparaíso: Autor.
- Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM. (s/f). Sitio web corporativo del Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG). Recuperado de <http://cieg.unam.mx/>
- University of Minnesota. (s/f a). *Equal Opportunity and Affirmative Action*. Minneapolis (MN): Office for Equity and Diversity. Recuperado de <https://diversity.umn.edu/eoaa/home>
- University of Minnesota. (s/f b). *About Office for Equity and Diversity* (OED). Minneapolis (MN): Office for Equity and Diversity. Recuperado de <https://diversity.umn.edu/aboutoed>
- Valdés, T. (2013). La CEDAW y el Estado de Chile. Viejas y nuevas deudas con la igualdad de género. *Anuario de Derechos Humanos*, (9), 171-181. doi: 10.5354/0718-2279.2013.27042
- Villavicencio, L. (2014). Minorías étnico-culturales y derechos de las mujeres. *Revista de Ciencia Política*, 34(3), 605-621. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2014000300005>
- Villavicencio, L. (2012). Un diálogo intercultural más allá del multiculturalismo. *Opinión Jurídica*, 11(22), 31-44. Recuperado de <http://revistas.udem.edu.co/index.php/opinion/article/view/551/498>
- von Berries, V. (2012). Reflexiones en torno al concepto de transversalización de género. Delineando una tipología para el análisis de sus expresiones empíricas. *Revista Punto Género*, 2, 9-29. doi: 10.5354/0719-0417.2013.28362
- Ward, L. (2008). Female Faculty in Male-Dominated Fields: Law, Medicine and Engineering. *New Direction for Higher Education*, (143), 63-72. doi:10.1002/he.314
- World Economic Forum-WEF (2016). *Global Gender Gap Index 2016*. Recuperado de <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2016/rankings/>
- Zúñiga, Y. (2005). Democracia paritaria. De la teoría a la práctica. *Revista de Derecho*, 18(2), 131-144. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09502005000200006>

ANEXOS

Cuadro 1. MATRÍCULA DE ESTUDIANTES DE PREGRADO
UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

Población Estudiantil en Pregrado: 14. 936 Estudiantes Mujeres: 8.581 - Hombres: 6.355						
FACULTAD	CARRERA	MATRÍCULA TOTAL	Mujeres (M)	Hombres (H)	% M	% H
Arquitectura	Gestión en Turismo y Cultura	152	103	49	67.8	32.2
	Cine	149	65	84	43.6	56.4
	Teatro	119	88	31	73.9	26.1
	Diseño	339	245	94	72.3	27.7
	Arquitectura	602	322	280	53.5	46.5
		1.361	823	538	60.5	39.5
Ciencias	Licenciatura Ciencias mención en Biología o Química	74	38	36	51.4	48.6
	Licenciatura Física con mención Astronomía o mención Ciencias Atmosféricas o mención Computación Científica	105	39	66	37.1	62.9
	Licenciatura Matemática	76	32	44	42.1	57.9
	Ingeniería Estadística	75	31	44	41.3	58.7
	Meteorología	2	1	1	50.0	50.0
		332	141	191	42.5	57.5
Ciencias del Mar y Rec. Naturales	Biología Marina	240	126	114	52.5	47.5
		240	126	114	52.5	47.5
Ciencias Económicas y Administrativas	Auditoría	835	495	340	59.3	40.7
	Socioeconomía	1	0	1	0.0	100.0
	Admón. Hotelera y Gastronómica	307	215	92	70.0	30.0
	Ingeniería Comercial	1.070	534	536	49.9	50.1
	Ingeniería Negocios Internacionales	413	241	172	58.4	41.6
	Ingeniería Información y Control de Gestión	109	51	58	46.8	53.2
	Administración. Negocios Internacionales	68	42	26	61.8	38.2
	Administración. Pública	752	388	364	51.6	48.4
		3.555	1.966	1.589	55.3	44.7

Derecho	Derecho	703	415	288	59.0	41.0
	Trabajo Social	358	296	62	82.7	17.3
		1.061	711	350	67.0	33.0
Farmacia	Química y Farmacia	365	235	130	64.4	35.6
	Nutrición y dietética	299	265	34	88.6	11.4
		664	500	164	75.3	24.7
Humanidades	Sociología	300	135	165	45.0	55.0
	Pedagogía en Filosofía	84	38	46	45.2	54.8
	Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales	256	114	142	44.5	55.5
	Pedagogía en Música	37	6	31	16.2	83.8
	Música	82	14	68	17.1	82.9
		759	307	452	40.4	59.6
Ingeniería	Ingeniería Civil	306	85	221	27.8	72.2
	Ingeniería Civil en Informática	267	26	241	9.7	90.3
	Ingeniería Ambiental	234	137	97	58.5	41.5
	Ingeniería Civil Biomédica	283	148	135	52.3	47.7
	Ingeniería en Construcción	553	154	399	27.8	72.2
	Ingeniería Civil Industrial	999	417	582	41.7	58.3
	Ingeniería Civil Oceánica	146	53	93	36.3	63.7
		2.788	1.020	1.768	36.6	63.4
Medicina	Tecnología Médica	453	269	184	59.4	40.6
	Kinesiología	338	185	153	54.7	45.3
	Educación Parvularia	162	162	0	100.0	0.0
	Enfermería	590	478	112	81.0	19.0
	Fonoaudiología	415	371	44	89.4	10.6
	Medicina	714	355	359	49.7	50.3
	Obstetricia y Puericultura	571	542	29	94.9	5.1
	Psicología	420	285	135	67.9	32.1
		3.663	2.647	1.016	72.3	27.7
Odontología	Odontología	513	340	173	66.3	33.7
		513	340	173	66.3	33.7
Total		14.936	8.581	6.355	57.5	42.5

Fuente: SIES-UAUV 2017

**Incluye alumnos desde primer ingreso

**Cuadro 2. MATRÍCULA DE ESTUDIANTES DE POSTGRADO
UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO, 2016**

Población estudiantil en postgrado: 923 estudiantes Mujeres: 463 - Hombres: 460					
MAGISTER Y DOCTORADO	MATRÍCULA TOTAL	Mujeres (M)	Hombres (H)	% M	% H
Magister en Administración y Comercio	163	77	86	47.2	52.8
Magister en Arte y Arquitectura	7	4	3	57.1	42.9
Magister en Ciencias Básicas	109	54	55	49.5	50.5
Magister en Ciencias Sociales	180	97	83	53.9	46.1
Magister en Derecho	42	17	25	40.5	59.5
Magister en Humanidades	54	18	36	33.3	66.7
Magister en Salud	160	116	44	72.5	27.5
Magister en Tecnología	46	15	31	32.6	67.4
	761	398	363	52.3	47.7
Doctorado en Ciencias Básicas	126	46	80	36.5	63.5
Doctorado en Derecho	12	4	8	33.3	66.7
Doctorado en Humanidades	24	15	9	62.5	37.5
	162	65	97	40.1	59.9
Total	923	463	460	50.2	49.8

Fuente: SIES-UAIUV 2017

**Incluye todos estudiantes

Cuadro 3. TOTAL DE ACADÉMICOS UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO, 2017

Directivos Jornada Completa, No Académicos Jornada Parcial y Jornada Completa			
	TOTAL	Mujeres	Hombres
Funcionarios Total	1.240	669	571
Facultad de Ciencias del Mar	32	9	23
Facultad de Arquitectura	54	21	33
Facultad de Ciencias	64	30	34
Facultad de Ciencias Económicas	99	53	46
Facultad de Derecho	47	24	23
Facultad de Farmacia	37	26	11
Facultad de Humanidades	42	14	28
Facultad de Ingeniería	52	28	24
Facultad de Medicina	180	118	62
Facultad de Odontología	82	55	27
Rectoría	550	291	259
Prorrectoría			1
Funcionarios Jornada Completa	1.114	628	486
Facultad de Ciencias del Mar	28	9	19
Facultad de Arquitectura	44	21	23
Facultad de Ciencias	55	26	29
Facultad de Ciencias Económicas	90	51	39
Facultad de Derecho	43	22	21
Facultad de Farmacia	33	22	11
Facultad de Humanidades	38	13	25
Facultad de Ingeniería	43	28	15
Facultad de Medicina	163	111	52
Facultad de Odontología	73	51	22
Rectoría	504	274	230

Contrato a Plazo Fijo	1.034	594	440
Facultad de Ciencias del Mar	20	7	13
Facultad de Arquitectura	35	18	17
Facultad de Ciencias	53	24	29
Facultad de Ciencias Económicas	87	50	37
Facultad de Derecho	33	18	15
Facultad de Farmacia	28	20	8
Facultad de Humanidades	37	12	25
Facultad de Ingeniería	39	26	13
Facultad de Medicina	159	109	50
Facultad de Odontología	68	49	19
Rectoría	475	261	214
Contrato de Planta	80	34	46
Facultad de Ciencias del Mar	8	2	6
Facultad de Arquitectura	9	3	6
Facultad de Ciencias	2	2	
Facultad de Ciencias Económicas	3	1	2
Facultad de Derecho	10	4	6
Facultad de Farmacia	5	2	3
Facultad de Humanidades	1	1	
Facultad de Ingeniería	4	2	2
Facultad de Medicina	4	2	2
Facultad de Odontología	5	2	3
Rectoría	29	13	16
Funcionarios Jornada Parcial	42	21	21
Facultad de Ciencias del Mar	1		1
Facultad de Arquitectura	3		3
Facultad de Ciencias	1		1
Facultad de Ciencias Económicas	1	1	
Facultad de Medicina	7	3	4
Facultad de Odontología	6	4	2
Rectoría	23	13	10

Contrato a Plazo Fijo	42	21	21
Facultad de Ciencias del Mar	1		1
Facultad de Arquitectura	3		3
Facultad de Ciencias	1		1
Facultad de Ciencias Económicas	1	1	
Facultad de Medicina	7	3	4
Facultad de Odontología	6	4	2
Rectoría	23	13	10
Directivos Jornada Completa	84	20	64
Facultad de Ciencias del Mar	3		3
Facultad de Arquitectura	7		7
Facultad de Ciencias	8	4	4
Facultad de Ciencias Económicas	8	1	7
Facultad de Derecho	4	2	2
Facultad de Farmacia	4	4	
Facultad de Humanidades	4	1	3
Facultad de Ingeniería	9		9
Facultad de Medicina	10	4	6
Facultad de Odontología	3		3
Rectoría	23	4	19
Prorrectoría	1		1

Contrato a Plazo Fijo	14	3	11
Facultad de Arquitectura	1		1
Facultad de Ciencias	2	1	1
Facultad de Derecho	1	1	
Facultad de Humanidades	2	1	1
Facultad de Ingeniería	4		4
Facultad de Odontología	1		1
Rectoría	3		3
Contrato de Planta	70	17	53
Facultad de Ciencias del Mar	3		3
Facultad de Arquitectura	6		6
Facultad de Ciencias	6	3	3
Facultad de Ciencias Económicas	8	1	7
Facultad de Derecho	3	1	2
Facultad de Farmacia	4	4	
Facultad de Humanidades	2		2
Facultad de Ingeniería	5		5
Facultad de Medicina	10	4	6
Facultad de Odontología	2		2
Rectoría	20	4	16
Prorectoría	1		1

Fuente: Recursos Humanos UV

