

DIAGNÓSTICO DE SITUACIÓN Y RELACIONES DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

Temuco, diciembre de 2020



**UNIVERSIDAD
DE LA FRONTERA**
DIRECCIÓN DE EQUIDAD DE GÉNERO



Equipo de Investigación:

Mg. Bárbara Eytel Pastor
Mg. Camila Rojas Sánchez
Dra. Sonia Salvo Garrido
Dr. Camilo Aedo Vallejos
Dr. Óscar Vivallo Urra

Diseño:

Laura Agnés

Temuco, diciembre de 2020

Índice

Presentación Rector	3
Palabras Directora de Equidad de Género	5
Introducción	7
Capítulo 1	11
Marco Conceptual	11
Capítulo 2	33
Metodología	33
Capítulo 3	46
Enfoque de género y gestión institucional	46
Capítulo 4	67
Poder, participación y liderazgo	67
Capítulo 5	87
Acceso, permanencia y promoción	87
Capítulo 6	146
Discriminación generizada	146
Capítulo 7	167
Violencias de género	167
Capítulo 8	204
Discusión	204
Capítulo 9	218
Conclusiones	218
Bibliografía	227
Índice de gráficos	234
Índice de tablas	236

Siglas

ANID	/ Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo
CONICYT	/ Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica
CRUCH	/ Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas
DADI	/ Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional
DEG	/ Dirección de Equidad de Género
DP	/ Documento Primario (Atlas.ti)
FACMED	/ Facultad de Medicina
FCAF	/ Facultad de Ciencias Agropecuarias y Forestales
FCJE	/ Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales
FECSH	/ Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades
FICA	/ Facultad de Ingeniería y Ciencias
FOD	/ Facultad de Odontología
FONDECYT	/ Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico
LGTBIQ+	/ Designación del/los colectivos lésbicos, gays, transexuales, bisexuales, intersexuales, queer. El signo “+” se utiliza para identificar aquellas identidades que queden “entre” la anteriores o en ninguna de ellas.
RRHH	/ Dirección de Recursos Humanos
UFRO	/ Universidad de La Frontera
VIPRE	/ Vicerrectoría de Pregrado
VRAC	/ Vicerrectoría Académica
VRAF	/ Vicerrectoría de Administración y Finanzas
VRIP	/ Vicerrectoría de Investigación y Postgrado

Presentación Rector

Sólo tres meses después del llamado “mayo feminista” en Chile, asumió nuestro Gobierno Universitario.

Las demandas por la educación no sexista y por la erradicación de las violencias de género de los espacios universitarios fueron parte de los petitorios de las mujeres de los estamentos académico, estudiantil y funcionario que habían participado del movimiento. Pero también surgieron otros temas como el apoyo a la corresponsabilidad de madres y padres de la comunidad universitaria, el fortalecimiento del sistema de salud estudiantil desde una perspectiva de género y, por cierto, la creación de un protocolo para abordar las situaciones de violencia de género y la creación de una estructura institucional que abordara estas temáticas.

Ha pasado poco más de dos años de aquel histórico movimiento y un año y medio desde que se aprobó la creación de la Dirección de Equidad de Género y el funcionamiento del protocolo de actuación para enfrentar situaciones de acoso sexual, abuso sexual, maltrato, acoso laboral y discriminación arbitraria. Como Universidad pública, estatal y regional, la Universidad de La Frontera continúa en la institucionalización del enfoque de género. Ello también a través de la transversalización de la perspectiva de género en otros instrumentos y normativas, como lo es la Política de Gestión y Desarrollo de Personas.

Este estudio diagnóstico, en el que se presentan las brechas, desigualdades y discriminaciones de género en nuestra Universidad, forma parte del trabajo que ha realizado la UFRO en el marco de la Política de Género, instrumento que se ha ido construyendo de manera participativa y triestamental. Es por ello que, lo fundamental de este documento, es que nos interpela a acelerar la transformación social, normativa y cultural que permita a las mujeres de la Universidad desarrollarse plenamente, sin ningún tipo de violencia ni discriminación. Tenemos el deber ético y social de cambiar nuestras históricas formas de relación desigual, distribuir el acceso a los trabajos, a los recursos (materiales y simbólicos) de

manera igualitaria al interior de la Universidad, pero también debemos generar todas las acciones que permitan cambiar la desigual carga de trabajo doméstico y de cuidados que tienen las estudiantes, académicas y funcionarias.

Eduardo Hebel Weiss
Rector
Universidad de La Frontera

Palabras Directora

Desde la promulgación del Decreto Amunátegui en 1877, las mujeres comenzaron a incorporarse a la Universidad. Sin embargo, su ingreso fue lento: los años de postergación en la educación formal impactaron negativamente en su desarrollo; los estereotipos de género priorizaban su rol como madres y esposas; tenían dificultad para encontrar quién las acompañara a sus clases (debían asistir junto a otra mujer -como su madre- a la Universidad); era difícil para ellas acceder a educación formal de nivel medio (Humanidades), por lo cual muchas mujeres eran autodidactas o eran educadas por institutrices (quienes pertenecían a la clase alta).

Han pasado casi 150 años y las mujeres continuamos viviendo, estudiando, investigando y trabajando con desventajas. Es por ello que el presente estudio busca tener un panorama de las brechas, desigualdades y discriminaciones que vivencian las mujeres de los estamentos estudiantil, académico y funcionario de la Universidad de La Frontera, incorporando una variedad de voces, demandas e intereses. Ello, porque junto con el compromiso del Rector Hebel de instalar la Dirección de Equidad de Género (lo que se concretó en abril del año 2019) y de contar con un Protocolo de Actuación para Enfrentar Situaciones de Acoso Sexual, Abuso Sexual, Maltrato, Acoso Laboral y Discriminación Arbitraria (aprobado en mayo de 2019), se encuentra el desarrollo de una Política de Género participativa y triestamental, que aborde integralmente todos esos hallazgos.

Sin embargo, hay que tener presente que, hablar sobre género en la Universidad, no es nuevo. Académicas de diferentes lugares del mundo, así como de Chile y también de la UFRO, comenzaron hace ya varias décadas a instalar la temática, a debatir, a instar a las nuevas generaciones a sumarse desde lo académico, lo profesional y lo político a las demandas por eliminar las diferentes formas que cobra la desigualdad, discriminación y opresiones de género dentro y fuera de la Universidad. Ello también ocurrió en el movimiento feminista universitario del 2018, en el cual las mujeres de las comunidades universitarias, incluida la nuestra, exigieron fin a la violencia y a la educación sexista.

Es necesario resaltar también que nuestra Universidad tiene el imperativo ético de contar con los instrumentos institucionales necesarios que promuevan y garanticen el respeto y la valoración del pueblo mapuche, impulsando relaciones interculturales dialógicas y colaborativas. En ese sentido, la Política de Género de la UFRO tendrá el desafío de imbricar la interculturalidad y el enfoque de género.

Se avecinan retos variados y complejos. Estaremos interpeladas/os a cambiar nuestra forma de relacionarnos como personas, grupos humanos e instituciones. Deberemos instalar la perspectiva de género en la gestión universitaria, la docencia de pre y post grado, la investigación, la vinculación con el medio y a dar el valor que corresponde a los aportes de las mujeres en todos los espacios de la vida universitaria. Empeñémonos también en que las/os profesionales que aquí se forman tengan conciencia de las desigualdades de género, para abordarlas y enmendarlas desde lo laboral, lo ético y lo humano. Es así como esta transformación interna tendrá también impacto en nuestra sociedad.

Les invitamos a cambiar el paradigma que no nos ha permitido a mujeres y hombres desarrollarnos plenamente. Sólo así podremos construir, efectivamente, una Universidad de La Frontera comprometida con la eliminación de la desigualdad histórica entre mujeres y hombres.

Bárbara Eytel Pastor
Directora de Equidad de Género
Universidad de La Frontera

Introducción

El presente estudio, denominado Diagnóstico de situación y relaciones de género en la Universidad de La Frontera, se enmarca en el cumplimiento de los objetivos estratégicos de la Dirección de Equidad de Género de esta Casa de Estudios. El primero contempla avanzar, de manera decidida y en coherencia con los lineamientos del Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad, en la institucionalización del enfoque de género en todos sus niveles, estructuras y estamentos, como garantía para la construcción de espacios libres de violencia, acoso y discriminación arbitraria basada en la condición de género de sus integrantes (González, 2018). El segundo consiste en definir acciones y estrategias que faciliten la transversalización del enfoque de género y las buenas prácticas entre los miembros de la comunidad universitaria. En este sentido, este estudio es una línea de base que aportará a la concreción de una Política de Género de la Universidad que permita alcanzar la igualdad sustantiva de género en la institución.

Desde un punto de vista teórico, el estudio contribuye al debate sobre las inequidades presentes en las instituciones académicas, como lo son, entre otras, las brechas, desigualdades y discriminaciones de género en la producción científica, la segregación vertical de la carrera académica, la distribución de poder y las diferencias en el acceso a recursos materiales y simbólicos entre hombres y mujeres en el contexto universitario.

En este sentido, la literatura ha demostrado que las universidades no están exentas de relaciones de dominación y de modelos sociales hegemónicos (Buquet, Cooper y Rodríguez, 2010). De este modo, se sostiene que las universidades están masculinizadas, lo que significa que en ellas impera una lógica patriarcal que permea sus funciones, organizaciones y rutinas (Ríos, Mandiola y Varas, 2017; Buquet, Cooper, Mingo y Moreno, 2013). Las universidades, utilizando el concepto de Pearse y Connell (2009), poseen su propio “régimen de género”, pues en ellas se expresan diferencias entre hombres y mujeres en lo que respecta a remuneraciones, reconocimientos, productividad científica, toma de decisiones importantes o acceso a recursos, por nombrar algunas de ellas. Asimismo, también hay presentes formas de violencia hacia las mujeres, disidencias sexuales y minorías.

Palomar (2011) sintetiza esto en la presentación del diagnóstico de género de la Universidad de Guadalajara, al señalar que el punto de partida para el sondeo preliminar fue la afirmación de que la discriminación de género se produce tanto de manera individual como colectiva, deliberada e inconsciente, en la medida en que está entramada con las costumbres y las tradiciones institucionales.

De esta manera, la situación de la UFRO, al igual que el resto de las universidades chilenas, no está ajena a la tendencia internacional. En efecto, el Mapa de la Equidad de Género del Ministerio de Educación (2018) confirma un conjunto de desigualdades, entre las que destacan: el ingreso a carreras influido por la división sexual del trabajo; la subrepresentación de mujeres en instancias de toma de decisión universitaria y las dificultades que éstas tienen para el desarrollo de sus carreras académicas, entre otras.

Por lo anterior, el presente estudio se justifica tanto desde el punto de vista teórico como práctico. Se busca describir la situación de género en la Universidad de La Frontera y establecer las brechas, desigualdades y discriminaciones en las siguientes dimensiones iniciales para una Política de Género: gestión institucional; prácticas culturales y organizacionales; acceso y permanencia; y formas de discriminación y violencia. Formulamos, entonces, la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se configuran, a nivel triestamental, la situación y relaciones de género presentes en la Universidad de La Frontera, así como las brechas, discriminaciones y desigualdades entre mujeres y hombres en los ámbitos laboral, académico y relacional?

A partir de esto, los objetivos del Diagnóstico son los siguientes:

■ **Objetivo general:**

Caracterizar, a nivel triestamental, la situación y relaciones de género presentes en la Universidad de La Frontera, describiendo las brechas, desigualdades y discriminaciones entre mujeres y hombres, en los ámbitos laboral, académico y relacional.

■ **Objetivos específicos:**

1. Identificar las concepciones y formas de incorporación del enfoque de género en la gestión institucional, organizacional, social y curricular-académica de la Universidad.

2. Describir las posiciones de las personas, en términos de decisión, liderazgo y poder relacional, según género en el contexto universitario.
3. Caracterizar –en los tres estamentos- las oportunidades de acceso a recursos materiales y simbólicos, en términos de las posiciones de género a lo largo de su permanencia académica y/o laboral en la Universidad.
4. Identificar formas de discriminación asociadas al género en el quehacer universitario.
5. Describir situaciones de acoso sexual, violencia física y simbólica al interior de la comunidad universitaria.

Para dar respuestas a estos objetivos, el presente estudio tiene un diseño mixto de investigación (cuantitativo y cualitativo), de carácter descriptivo y transversal, que explora un conjunto de variables asociadas a las dimensiones establecidas para el desarrollo de una Política de Equidad de Género en la Universidad de La Frontera.

En lo que respecta a la estructura del Diagnóstico, en el primer capítulo se analizan teóricamente conceptos relacionados al género en el contexto universitario en las distintas áreas que contempla el estudio: a) enfoque de género y gestión universitaria; b) diferencias en el acceso académico y laboral a recursos; c) jerarquía, liderazgo y poder relacional; d) discriminación y exclusión generizada y; e) violencia de género.

En el segundo capítulo se describe y detalla la metodología del diagnóstico que, como se ha señalado, corresponde a un diseño mixto que incluyó el desarrollo de una encuesta, el análisis de datos solicitados a diversas unidades académicas de la Universidad, además de entrevistas individuales y grupales.

En el tercer capítulo se presentan los resultados sobre diversas miradas y valoraciones institucionales acerca de conceptos relacionados al género. En éste se expone que no existe en la comunidad universitaria una visión institucionalizada y consensuada acerca del enfoque de género; en cambio, sí se percibe el concepto de género como un elemento constitutivo de relaciones basadas en las diferencias que distinguen los sexos, lo que, a su vez, da cuenta de la necesidad de una Política de Género institucional que transversalice el enfoque de género en todos sus espacios de convivencia social.

En el cuarto capítulo se exponen los resultados sobre los espacios de poder y participación generizados en la Universidad. De esta manera, se evidencia que en la institución hay un techo de cristal tanto en la carrera académica como en la

estructura del poder, que es explicado por factores tanto personales, como organizacionales y sociales. Pese a ello, también se da cuenta de que las movilizaciones feministas han instalado los temas de género en la agenda, lo que ha fortalecido la incorporación de este tema a la institucionalidad.

En el quinto capítulo se desarrollan los resultados sobre el acceso y la permanencia en la Universidad, donde se puede evidenciar que los estamentos más afectados por brechas, desigualdades y discriminaciones de género son los estamento académico y funcionario, pues se puede dar cuenta de condiciones laborales que privilegian a los hombres en desmedro de las mujeres. Aquí cobran importancia tanto la menor valoración del trabajo femenino como la desigual distribución de tareas domésticas y de cuidado (históricamente asignadas a las mujeres).

En el sexto capítulo se presentan los resultados sobre las discriminaciones generizadas en la Universidad plasmadas en diversos espacios de exclusión e invisibilización. Esto conlleva a la producción y reproducción de desigualdades y formas de dominación de las mujeres y personas de comunidad LGTBIQ+, cristalizadas en las formas de relación y en espacios de la Universidad.

En el séptimo capítulo se exponen los resultados sobre las violencias ejercidas y experimentadas en la Universidad, revelándose así violencias de connotación sexual, psicológicas y simbólicas en contextos institucionales. Sin embargo, preocupan los procesos de naturalización y de invisibilización de estas situaciones violentas, lo que a su vez influye en la inhibición a denunciar, ya sea por la sensación de impunidad que existe o por el miedo a represalias que puedan complicar a las personas denunciantes en sus desarrollos académicos o laborales.

En el octavo capítulo se discuten los resultados y en el noveno se presentan las principales conclusiones del Diagnóstico, las que tienen relación con las brechas, desigualdades y discriminaciones de género existentes en la UFRO y que han sido naturalizadas y transmitidas de manera acrítica bajo visiones patriarcales y androcéntricas. Así también se señala que, pese a que existen indicadores asociados al mérito, este criterio tendería a invisibilizar las condiciones desiguales a las que se enfrentan mujeres y hombres. Finalmente, y según todo lo anteriormente señalado, es posible dar cuenta de la necesidad de la institucionalización de una Política de Género que promueva una cultura de la igualdad y equidad de género en la Universidad de La Frontera.

Capítulo 1 | Marco Conceptual

El concepto de *género* ha sido escenario de debates controversiales, desde focos argumentativos situados en las bases biológicas de los seres humanos, hasta su énfasis en los ámbitos socioculturales y políticos de la construcción de las identidades sexuales y de género. Se trata, entonces, de un conjunto de descripciones y de explicaciones que intentan configurar –cada una de ellas– una construcción histórica y/o contemporánea del género. El presente Diagnóstico y su propósito de constituirse en insumo importante para la elaboración de la Política de Género de la UFRO, sugieren un traslado de la problemática al contexto de la universidad, ubicándola en el terreno de sus relaciones, brechas, desigualdades y discriminaciones de género y, por tanto, en los debates acerca de la desigualdad, por un lado, y de la inclusión/exclusión, por otro, en el contexto universitario.

La universidad no es inmutable a las vicisitudes históricas de los contextos sociales en los cuales opera. Aún más, como toda institución en funcionamiento en la sociedad, la universidad no es impermeable a los procesos sociales que han sido observados históricamente, no sólo en cuanto a los progresos en avanzar hacia una mayor equidad relacional, sino que también en términos de las asimetrías, procesos de inclusión/exclusión, relaciones de violencia y abuso que persisten en Chile y en la universidad. Y es plausible señalar que la actual incorporación en la UFRO de una mirada que releva la perspectiva de género, se deba también a las desigualdades y violencias que han sido expuestas públicamente en diferentes momentos y que también fueron tematizadas en el debate político universitario, tras las movilizaciones feministas del año 2018. En cierto sentido, el vínculo “universidad-sociedad” también se va reconfigurando en torno a realidades, demandas y urgencias que surgen cuando personas y colectivos se congregan en torno a un nuevo paradigma o forma de mirar las relaciones de género, las cuales desde otras perspectivas no eran consideradas relevantes, pertinentes y/o significativas (Cobo, 2014).

En la última década, el debate sobre las inequidades ha estado presente en las instituciones académicas, enfocándose en las brechas de género en la producción científica, en la segregación vertical de la carrera académica, en la distribución de poder y en las diferencias en el acceso a recursos materiales y simbólicos entre hombres y mujeres en el contexto universitario. Desde esta perspectiva, desarrollar un diagnóstico de las brechas, discriminaciones y desigualdades de género en la Universidad se inscribe en un debate asentado en la literatura. Por ello, a la luz de los objetivos específicos de este estudio, este apartado se refiere a cinco ejes de

dilucidación conceptual: a) enfoque de género y gestión universitaria; b) diferencias en el acceso académico y laboral a recursos; c) jerarquía, liderazgo y poder relacional; d) discriminación y exclusión generizada y; e) violencia de género.

1.1. Enfoque de género y gestión universitaria

Identificar las concepciones y formas de incorporación del enfoque de género en las diferentes formas de gestión institucional, organizacional, social y curricular-académica de la Universidad, quizás constituya un punto de partida para aproximarse a la elaboración de una política universitaria de género. Específicamente, esta identificación supone, en cierto modo, acceder a la diversidad de concepciones de género que conviven en los espacios universitarios y que, implícita o explícitamente, influyen en la gestión institucional y en la convivencia universitaria. Por tanto, la manera de concebir a los/as otros/as y de relacionarse generizadamente se vuelve relevante en una institución con fines educativos y de construcción del conocimiento. Las universidades, utilizando el concepto de Pearse y Connell (2009), poseen implícita y explícitamente su propio “régimen de género”: en ellas se expresan diferencias entre hombres y mujeres en lo que respecta a remuneraciones, reconocimientos, productividad científica, toma de decisiones importantes o acceso a recursos, entre otras; asimismo, también hay presentes formas de violencia hacia las mujeres y las minorías.

Se ha demostrado que las universidades no están exentas de relaciones de dominación y “de modelos sociales hegemónicos en los que imperan nexos jerárquicos y de exclusión” (Buquet, Cooper y Rodríguez, 2010; p. 11). De hecho, se sostiene que las universidades están masculinizadas, no en el sentido que estén compuestas mayoritariamente por hombres, sino porque en ellas impera una lógica patriarcal que permea sus funciones, estructuras y procedimientos (Buquet, Cooper, Mingo y Moreno, 2013; Duarte-Cruz y García-Horta, 2016; Ríos, Madiola y Varas, 2017). En tal sentido, Segato (2016) señala que la incorporación del concepto de patriarcado cobra utilidad, toda vez que refiere a los cimientos o pilares histórico-relacionales -en el ámbito del poder- del mandato de masculinidad, como fuente de dominación. En tal sentido, se trataría de una relación de género basada en la desigualdad, constituyéndose como “(...) la estructura política más arcaica y permanente de la humanidad” (Segato, 2016; p. 18).

Siendo la educación una herramienta central de transformación, la elaboración de una política que promueva la igualdad y la equidad de género requiere de avanzar en materias normativas en cuanto a género y diversidad, elaborando participativamente instrumentos que obstruyan la homogenización relacional y la concentración de poder, con miras a erradicar cualquier forma de discriminación sexual, étnica y cultural al

interior de las instituciones universitarias (Márquez, Gutiérrez-Barroso y Gómez-Galdona, 2017). Y tal como señala Odorika (2016), algunas instituciones han “planteado la equidad de género como parte de sus principios fundamentales, establecidos en sus estatutos y reglamentos” (p. 11), además de formular políticas y “creado organismos diversos para desarrollar campañas, programas y políticas específicas con este mismo fin” (p. 11), estableciendo “protocolos e instancias para atender las denuncias de discriminación, acoso, hostigamiento y otras formas de violencia de género” (p. 11).

De acuerdo a lo sostenido por Palomar (2004, p.12), incorporar la perspectiva de género en las instituciones de educación superior puede tener cuatro impactos en el seno de estas organizaciones y, en este caso, en las universidades. En primer lugar, un efecto demográfico, referente a la presencia de ambos sexos en términos de matrícula, distribución por carreras, oportunidades y representatividad en los distintos espacios organizacionales y académicos. En segundo lugar, en cuanto a producción de nuevas áreas académicas, viables a partir de los estudios de género y de la mujer, pero también mediante asignaturas y materias impartidas, la investigación y la docencia. Se trata, entonces que, al incluir el género como categoría conceptual de análisis, las investigaciones consideren “(...) los determinantes sociales que permiten valorar las desigualdades de género, y además incluir las variables que aportan la diversidad existente en el colectivo de mujeres o de hombres” (Ariño et al., 2011).

En tercer lugar, un efecto institucional, recurriendo a una perspectiva crítica acerca de las jerarquías inequitativas y desiguales, en el ámbito organizacional, académico y profesional, con implicancias en el diseño de políticas correctivas y toma de decisiones destinadas a reducir las brechas de género. Y, en cuarto lugar, un impacto epistemológico, que alude a un cuestionamiento académico referente a cómo se han transmitido de manera acrítica las visiones patriarcales y androcéntricas, respecto del conocimiento y de la cultura pedagógica (Palomar, 2004, p.12).

Este último aspecto epistemológico es relevante y, en gran medida, refiere también a dilucidar cómo abordar y operacionalizar el concepto de género, con el fin de establecer mayor igualdad y equidad en las relaciones humanas y sociales al interior de la comunidad universitaria, además de reconocer en qué medida la institución universitaria reproduce las desigualdades de género. En tal sentido, Mingo (2016) ya señala que un orden social de género que se asienta de manera importante en relaciones de dominio concebidas como un “hecho natural”, requiere para su deconstrucción reconocer aquellas dimensiones invisibilizadas en los sistemas sociales, especialmente las negaciones y silencios que circundan los privilegios. El reconocimiento de esta invisibilización, la cual no permite alcanzar un ideario completo acerca de la igualdad o equidad, constituiría una herramienta política importante, al hacer visibles temas con carácter de tabú que han protegido “ventajas inmerecidas y la dominación que ejercen ciertos grupos” (Mingo, 2016, p.12).

Del mismo modo, Mingo (2016) señala la necesidad de abordar la naturalización y la frivolidad del sexismo, que puede ser contrarrestado “haciendo visible lo invisible”, lo cual permite provocar emociones de desasosiego, molestia e, incluso, de indignación, necesarias para iniciar los procesos de desnaturalización de los privilegios y de las relaciones asimétricas de dominación (Mingo, 2016). Para ello, también se requeriría, tal como señala Bard (2016), de “(...) involucrar no solo a las mujeres sino también a los varones en labores de problematización de su propia posición de privilegio y de prevención de la violencia de género, de manera que contribuyan a la socialización de las nuevas generaciones en valores democráticos de ejercicio del poder y en relaciones igualitarias” (p.101).

Al analizar las distintas formas de representar las relaciones de género, se visibiliza la confusión entre los conceptos de “género” y “sexo”, en términos de la creencia tradicional de que es la anatomía la que determina las identidades masculinas y femeninas. Sin embargo, más allá de las diferencias anatómicas que establecen un contraste entre hombres y mujeres, en 1965, desde el campo médico, ya se observaba cómo las formas de socialización y educación influían en el desarrollo de identidades masculinas y femeninas en niños y niñas. En otras palabras, se proponía “(...) el concepto de género para mostrar la fuerza de la educación social y familiar recibida como niño o como niña frente a la fuerza de la anatomía fisiológica” (Pujal, 2014, p. 80).

El concepto de género pasó a fortalecer la idea de un proceso de construcción social que trasciende las bases biológicas de las diferencias sexuales. Y esta derivación conceptual, que es también pesquisable genealógicamente en distintas perspectivas filosóficas, políticas y del arte del Siglo XX, permitió comprender cómo se han establecido históricamente las desigualdades de género y sus expresiones en las sociedades contemporáneas, trasladando el análisis de género a una dimensión sociopolítica y cultural acerca de las identidades y su configuración relacional-social (Lois, 2017).

El gènere significa divisió sexuada i fou usat per primera vegada per l'antropòloga nord-americana Gayle Rubin per a indicar el conjunt d'operacions mitjançant les quals es transforma la sexualitat biològica en construccions socials. Per tant, el gènere destaca la qualitat fonamentalment social de la diferència basada en el sexe que es converteix en desigualtat social i política (Lois, 2007: s/p)¹.

La posibilidad de analizar el género como un proceso relacional-social o como una categoría cultural y relacional como señala Scott (1997), donde el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que

1. “El género significa división sexuada y fue usado por primera vez por la antropóloga norteamericana Gayle Rubin para indicar el conjunto de operaciones mediante las cuales se transforma la sexualidad biológica en construcciones sociales. Por lo tanto, el género destaca la calidad fundamentalmente social de la diferencia basada en el sexo que se convierte en desigualdad social y política” (Traducción propia, catalán-castellano).

distinguen los sexos y les da una forma primaria de relaciones significantes de poder, posibilita abordar las posiciones sociales de subordinación de las mujeres (y de otras categorías sociales), más allá de su focalización en el nivel de atributos individuales, entre los cuales se encuentran las características físico-anatómicas.

Específicamente, el terreno de la relación social constituiría el espacio donde sería posible concebir las simetrías/asimetrías relacionales y los procesos de inclusión/exclusión social, como un conjunto de formas variadas e interrelacionadas de control y distribución de los recursos y del poder (Wright, 2010). Desde esta perspectiva, la teoría de género constituye lo que Lois (2007) define como un modelo interpretativo producto de la elaboración teórica del feminismo y que, a partir del estudio de la realidad de las mujeres, promueve un reexamen crítico de las teorías sociales, económicas y políticas. En tal sentido, el género consistiría en una categoría analítica multidimensional capaz de visibilizar desigualdades sistemáticas entre hombre y mujeres; es decir, “un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en el sexo y una expresión de las relaciones de poder” (Lois, 2007: s/p).

Por otra parte, el género es el conjunto de creencias, prescripciones y atribuciones que se construyen socialmente tomando a la diferencia sexual como base y que, desde las diversas perspectivas feministas, cuestiona la oposición entre *género* y *sexo* (Lagarde, 1996; Butler, 2002; López, 2015; y Posada, 2015). Esta construcción social funciona como una especie de “filtro” cultural con el cual se interpreta al mundo, y también como una especie de armadura con la que se constriñen las decisiones y oportunidades de las personas dependiendo de si tienen cuerpo de mujer o cuerpo de hombre. Todas las sociedades clasifican qué es “lo propio” de las mujeres y “lo propio” de los hombres, y desde esas ideas culturales se establecen las obligaciones sociales de cada sexo, con una serie de prohibiciones simbólicas. Sin embargo, Scott (2013) señala la necesidad de realizar un análisis que vincule –y que no contemple por separado– la realidad histórica y actual de mujeres y hombres. Se trata, tal como señalan Conway, Bourque y Scott (2013), que las oposiciones conceptuales binarias, más que favorecer, difuminan las implicancias establecidas en términos de la categoría analítica de género. Al respecto, la autora señala:

Lo interesante de estas oposiciones es que no permiten ver los procesos sociales y culturales mucho más complejos, en los que las diferencias entre mujeres y hombres no son ni aparentes ni están claramente definidas. En ello reside, claro, su poder y su significado. Al estudiar los sistemas de género, aprendemos que no representan la asignación funcional de papeles sociales biológicamente prescritos sino un medio de conceptualización cultural y de organización social (Conway, Bourque y Scott, 2013; p. 32).

En este ámbito de debate, Scott (2013) se pregunta “¿Cómo actúa el género en las relaciones sociales humanas? ¿Cómo da significado el género a la organización y percepción del conocimiento histórico? Las respuestas dependen del género en tanto que categoría analítica” (p. 269). En tal sentido, la autora señala que “el uso del género pone de relieve un sistema completo de relaciones que puede incluir el sexo, pero no está directamente determinado por el sexo o es directamente determinante de la sexualidad” (Scott, 2013, p. 292). Y el trascender esta oposición binaria no refiere a negar las diferencias construidas socialmente, sino que visibilizarlas como históricamente relacionadas. Aún más, sugiere que “aprender acerca de las mujeres implica también aprender acerca de los hombres. El estudio de género es una forma de comprender a las mujeres no como un aspecto aislado de la sociedad sino como una parte integral de ella” (Conway, Bourque y Scott; 2013; p. 33). Para ello, Scott (2013) propone dos perspectivas de abordaje del género; la primera, que visualiza el término como “(...) elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos [y la segunda como] (...) una forma primaria de relaciones significantes de poder” (p. 289).

Por tanto, el cambio en cómo se organizan las relaciones sociales refiere a transformaciones significativas en las representaciones del poder (Scott, 2013). Por ejemplo, en el caso de la educación superior, el predominio de lo masculino, observable en las metodologías, procedimientos, temas de investigación e, incluso, en el lenguaje, se habría expresado en un relegamiento de disposiciones consideradas culturalmente femeninas, como la intuición, la emocionalidad y las relaciones de reciprocidad, en el contexto académico (Acuña-Rodríguez, 2014). Desde esta perspectiva, se vuelve necesario reconocer que la práctica discursiva cotidiana y la normatividad se constituirían en elementos claves de perpetuación del poder y de un régimen masculinizado de verdad institucional, que afectaría significativamente el vínculo entre identidad, experiencia y el lenguaje en la comunidad universitaria (Palomar, 2004). Y, por otra parte, se requeriría reconocer que lo femenino no es representado ni se ancla solamente en el cuerpo de las mujeres, sino que es encarnado en una diversidad de cuerpos, independiente del sexo biológico. Esto quiere decir que, separar lo femenino de las mujeres y lo masculino de los hombres, tiene un potencial liberador, con relación a las relaciones históricas de dominación-subordinación generizada (Bellón 2017).

Lo anterior recuerda lo que algunas/os autoras/es señalan en términos de que las disposiciones culturales asociadas a una estructura de dominación denominada “patriarcal” también van acompañadas de una relativización de la supremacía masculina. En otras palabras, estos privilegios también traen consigo una exigencia cultural que priva a los hombres de experimentar libremente otros campos de la existencia socioafectiva y socioeconómica (Barrios, Pérez, Romo y Vivanco, 2008). Específicamente, estos autores atribuyen esta situación al desarrollo de una masculinidad hegemónica, caracterizada por el imperativo del control sobre las otras personas y las propias emociones, asumiendo roles estereotipados que suponen una

superioridad del hombre y la inferioridad de la mujer. Al respecto señalan, en el contexto de la conformación de una identidad masculina, la presencia de:

(...) un hombre fragmentado, mutilado, incapaz de reconciliar sus aspectos masculinos y femeninos; este hombre duro experimenta profundas crisis de identidad: en el paradigma patriarcal, el mito ancestral de la inferioridad de la mujer y la sacralización del rol maternal reducen al hombre a esa búsqueda permanente de identidad, al refugio en los valores tradicionales masculinos, a la constante reafirmación de su hombría (Barrios et al., 2008: 116).

En cierto sentido, existe consenso en que los roles de género son adscritos a ciertas funciones. Al respecto, Saldívar et al. (2015) refieren que han observado una cierta estructura de roles masculinos estereotipados que se asocian a disposiciones afectivas que relevarían la fortaleza de carácter, una reducida expresión emocional, la agresión y el ocultamiento de sentimientos. Del mismo modo, los roles femeninos estereotipados se vincularían con las expresiones de cariño, la fortaleza emocional, el cuidado, la educación y la maternidad como meta de vida.

Por ello, entendiendo las posiciones de subordinación y sus atributos individuales asociados, como efectos de una relación social asimétrica de poder, sería posible analizar y modificar la relación social responsable de ello, para alcanzar la igualdad y equidad. En tal sentido, la elaboración de una política institucional de género debiese contemplar que éste connota una diferenciación en el ámbito del reconocimiento y de los valores. Como señala Lois (2007):

(...) estructura normes “androcèntriques”, models culturals dominants d’interpretació i valoració que privilegien els trets associats a la masculinitat, devaluant tot allò considerat “femení” i que no necessàriament fa referència a les dones (Lois, 2007: s/p)².

La incorporación de estos temas en el diseño de una política que promueva la igualdad y equidad de género, requiere de estrategias de transversalización no fáciles de implementar (Buquet, 2011). En tal sentido, las estrategias educativas adquieren un valor central. Por ejemplo, Salinas (2018) relata la experiencia exitosa de realización de un curso semestral con estudiantes de pregrado, orientado a promover la equidad de género, desnaturalizar las situaciones de violencia y entender la propia responsabilidad

2. “(...) estructura normas ‘androcéntricas’, modelos culturales dominantes de interpretación y valoración que privilegian los rasgos asociados a la masculinidad, devaluando todo lo considerado ‘femenino’ y que no necesariamente se refiere a las mujeres” (Traducción propia, catalán-castellano).

en la reproducción de la desigualdad, así como en su reducción o desaparición. Se trataría del interés que, tanto a nivel institucional como del cuerpo académico, existe en torno a las desigualdades de género, que no siempre es percibida de manera satisfactoria, inclusive por el mismo estudiantado (López-Francés, Viana-Orta y Sánchez-Sánchez, 2016). Esto sugiere la necesidad de reforzar los esfuerzos en la investigación, la formación y la institucionalización de la equidad de género (Buquet, 2011).

Por otra parte, Ariza-Sosa, Gaviria, Geldres-García y Vargas-Romero (2015) resaltan los beneficios de generar “(...) alianzas interinstitucionales entre entidades académicas, organizaciones no gubernamentales y gubernamentales para la construcción de redes que permitan la prevención y la intervención oportuna de complejos problemas sociales como la violencia hacia las mujeres” (p. 113). Las mismas autoras subrayan, además, la transversalización del género como herramienta de deconstrucción de aquellos paradigmas patriarcales y estereotipos androcéntricos que obstaculizan la igualdad y equidad social, mediante un proceso formativo que promueva la sensibilización sobre el enfoque de género (Ariza-Sosa et al., 2015).

Del mismo modo, Odorika (2016) plantea la necesidad de incorporar la perspectiva de género en la legislación de las universidades, estableciendo modelos, estructuras y planes de igualdad. Ello implicaría abordar los aspectos normativos, presupuestarios, formativos, organizacionales e institucionales que permitan promover y avanzar en términos de equidad e igualdad, en cada uno de los espacios de educación superior.

Finalmente, el concepto de igualdad que realiza Maravall (2016) puede sentar las bases de una política que intente reducir las brechas y asimetrías de género en contextos universitarios. Como se señaló anteriormente, una política de esta índole estaría orientada a transformar progresivamente el marco ideológico-cultural que produce y reproduce las asimetrías; visibilizar los diferentes tipos de violencia como expresión de la desigualdad relacional; además de deconstruir los estereotipos y roles de género en las relaciones sociales e institucionales. Desde esta perspectiva, las universidades no sólo debiesen producir profesionales, sino que sobre todo ciudadanas/os que pongan en la agenda institucional elementos transformadores de las condiciones asimétricas de relación social.

1.2. Acceso académico y laboral a recursos / cuidado de personas

Uno de los aspectos vinculados con la elaboración e implementación de una política de equidad de género refiere al establecimiento –en cada uno de los estamentos universitarios- de las oportunidades de acceso a recursos materiales y

simbólicos, en términos de las posiciones de género, a lo largo de la permanencia académica y/o laboral en la universidad. Específicamente, las posibilidades de acceso y permanencia laboral y/o académica; las condiciones de trabajo y de desarrollo académico; así como la influencia en la vida laboral y académica de las responsabilidades de cuidado de niñas/os, adultas/os mayores, personas enfermas y/o en situación de discapacidad, debiesen ser temas centrales en la elaboración de una política en este ámbito de vida y convivencia universitaria.

Tal como señalan Gómez y Jiménez (2015), “en el caso del rol de la mujer, éste ha estado basado en los quehaceres del hogar y en la crianza y cuidado de los hijos, centrando toda su atención a la mantención de éste y la preocupación por cada integrante de su familia. Por el contrario, el rol de los hombres, ha estado relacionado con el mantenimiento económico de la familia, enfatizando su rol de proveedor” (p. 10). Relegados los roles de la mujer a la esfera privada y a la dimensión de lo público los roles del hombre, es plausible plantear que los mecanismos de acceso institucionales –que se focalizan en la esfera pública- no consideran las desigualdades que viven las mujeres en cuanto a una mayor carga de trabajo doméstico y de cuidados.

Aquí emerge un concepto relacionado con esta división sexual del trabajo y con la incorporación de las mujeres al trabajo remunerado: la doble presencia. Ésta se refiere a que la ubicación de las mujeres en el ámbito laboral (productivo) se da siempre a la par con su presencia en el ámbito doméstico-familiar (reproductivo): “La mujer incorpora a su puesto de trabajo la condición de presencia con dedicación parcial (aun cumpliendo ocho horas diarias) puesto que nunca abandona su otra dedicación” (Gamba, et al, 2007, p. 103). Esto repercute en las posibilidades de empleo y en la carrera profesional de las mujeres pues significa una doble carga (Carrasquer, 2009). Como indican Ruiz, Pullas, Parra y Zamora (2018): “durante el tiempo de trabajo remunerado, la persona debe gestionar sus responsabilidades domésticas y, durante el tiempo privado, debe organizar o gestionar de alguna forma sus responsabilidades profesionales” (p. 35)

En tal sentido, en el marco de los estereotipos culturales de género, los hombres tenderían a prescindir de su participación en las tareas domésticas y de cuidado (Gómez y Jiménez, 2015). Desde esta perspectiva, es probable que, una diversidad de desigualdades, se constituyan mediante mecanismos de clausura social (Wright, 2010), concepto weberiano que alude a un conjunto de dispositivos normativos y sociales que regulan el acceso de las personas –en términos de inclusión/exclusión- a diversos subsistemas sociales e institucionales. En términos del acceso y de las nociones meritocráticas asociadas a éste, cabe preguntar si hombres y mujeres se encuentran en las mismas condiciones para enfrentar estos dispositivos de accesibilidad; es decir, si pueden competir como iguales (Palomar, 2011).

Por ejemplo, los estudios de Segovia-Saiz et al. (2019) han identificado obstáculos en la promoción de las mujeres académicas o investigadoras, observándose sesgos de género en la evaluación de la investigación, sumándose a ello el individualismo, el déficit de colaboración, "(...) la falta de influencia de las mujeres, las desigualdades de género en la contratación y la promoción, la percepción de sexismo y discriminación en el clima laboral, y las dificultades de conciliación" (p. 1). Aquí son relevados la posición de las mujeres en puestos de liderazgo, mentorización, conciliación, transparencia en la contratación, participación en toma de decisiones, auditorías de género en la evaluación de la investigación, conciencia de las desigualdades de género y colaboración, la igualdad y equidad salarial (p. 1).

Aunque el ámbito del género en las instituciones de educación superior se ha observado a nivel global, la situación de las universidades chilenas no está ajena a la tendencia internacional. Como puede observarse en estudios realizados por el Servicio de Información del Sistema de Educación Superior (2015 y 2017), hay una baja participación de mujeres en programas de tecnología y ciencias básicas, así como una baja participación de hombres en programas de salud, educación, ciencias sociales y humanidades. Asimismo, González (2018, p.18) señala que las mujeres tienen más dificultades para ascender en la carrera académica y para acceder a puestos de toma de decisión. Esto se condice con lo señalado por Papadópulos y Radakovich (2003) e Ibarra y Castellanos (2009), quienes enfatizan la desigualdad laboral y académica entre hombres y mujeres en universidades. Asimismo, Ordorika (2016); Lozano, Iglesias y Martínez (2016) han observado una sobrerrepresentación masculina en cargos de jerarquía y en cátedras universitarias.

Por otra parte, Efraín, García y Sanz (2014) han analizado en el contexto venezolano los índices de paridad, comparando el número de investigadoras/es con el número de publicaciones. Al respecto, encontraron, con base al cálculo de medias ponderadas, que la presencia de la mujer en el sistema científico es de un 32% superior a los hombres. Sin embargo, si se indaga acerca de la productividad académica o científica, las mujeres presentan un 5% menos de productividad respecto de los varones.

En el caso de preferencias de carreras universitarias, la variable de género presenta grados significativos de distribución diferencial. Por ejemplo, al analizar el caso mexicano, Martínez (2015) encontró que las mujeres tienden a elegir carreras como Medicina, Pedagogía, Enfermería o Psicología, mientras que los varones muestran preferencia vinculadas a áreas deportivas o tecnológicas, como Informática o Ingeniería. Esto último sugiere una cierta direccionalidad preferencial asociada a los roles de género establecidos en el acervo cultural de una determinada comunidad.

Finalmente, en el caso español, los estudios de Dueñas-Fernández, Iglesias-Fernández y Llorente-Heras (2015), aunque se centran en el análisis de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en los lugares de trabajo, los

autores advierten diferencias salariales marcadas por género. Este tipo de estudios, que guarda una notable correspondencia con la situación de trabajo a distancia que se encuentra viviendo el país y el mundo debido a la situación sanitaria global, ha revelado grados significativos de desigualdad laboral. Específicamente, Dueñas-Fernández, Iglesias-Fernández y Llorente-Heras (2015) se centraron en “la medición del gap salarial por género, la identificación del componente no explicado por las características laborales de las diferencias salariales y la relación existente a lo largo de la distribución salarial” (p. 217), para revisar si el uso de las tecnologías reduce la desigualdad salarial. Los resultados detectaron la persistencia de desventajas laborales por género relacionadas con la desigualdad salarial, dejando al descubierto la existencia de relaciones laborales y sociales sesgadas. Asimismo, los autores reportaron que “(...) la difusión y la aplicación de las TIC no son un instrumento suficiente para reducir y finalmente eliminar las desigualdades laborales por género, aunque sí para elevar en términos generales los salarios femeninos” (Dueñas-Fernández, Iglesias-Fernández y Llorente-Heras, 2015: 217).

1.3. Jerarquía, liderazgo y poder relacional

Otro aspecto central en la elaboración e implementación de una política de género universitaria refiere a las situaciones y condiciones de despliegue de jerarquía, liderazgo y poder relacional que se han desarrollado históricamente en la universidad y que, actualmente, pudiesen presentar plena vigencia en las relaciones humanas y sociales universitarias. Específicamente, para ello se requiere abordar, por ejemplo, el grado de representación de hombres y mujeres en las organizaciones y/o movimientos gremiales y/o sociales al interior de la Universidad, observando los tipos de liderazgos sociopolíticos, gremiales e institucionales que se han configurado. Ello incluye, además, establecer cuál es el grado de participación de hombres y mujeres en cargos de jerarquía institucional, al interior de la universidad.

Desde esta perspectiva, Zuluaga y Moncayo (2014) han planteado la importancia de este tipo de indagaciones científicas, con miras al “(...) robustecimiento de información para entender integralmente la participación y el ascenso femenino en cargos de administración educativa” (p. 93). En el caso chileno, Gaete (2015) adhiere al concepto de “techo de cristal” con relación a las universidades chilenas, refiriéndose a una desigualdad significativa en la representación de mujeres y hombres en puestos de gobierno universitario, especialmente a nivel de rectorías, secretarías generales, vicerrectorías y decanatos. De acuerdo con Del Pino et al. (2018), “de 847 cargos de alta dirección en las universidades públicas chilenas 206 son ocupados por mujeres, lo que representa un 24,3% de todo el universo, es decir una baja presencia de mujeres en cargos de alta dirección universitaria”. Asimismo, en términos de la desigualdad laboral y académica entre hombres y mujeres en universidades (Papadópulos y

Radakovich, 2003; Ibarra y Castellanos, 2009), también se ha observado una sobrerrepresentación masculina en cargos de jerarquía y en cátedras universitarias (Ordorika, 2016; Lozano, Iglesias y Martínez, 2016).

De acuerdo a Timmers, Willemsen y Tijdens (2010), el techo de cristal en las instituciones de educación superior se debe tres barreras: la individual, la cultural y la estructural o institucional. La primera parte de la premisa de que hombres y mujeres son diferentes, en especial en lo que respecta a rasgos psicológicos y de socialización; así, hay una predisposición a subvalorar los logros y motivaciones de las mujeres. La segunda entiende que la cultura, la historia y las políticas organizacionales explican el éxito limitado de las mujeres en cargos de toma de decisiones. Y la tercera entiende que la jerarquía organizacional influye en el acceso y promoción de las mujeres, incluso más que los roles individuales o el género (Gaete, 2018).

De modo más específico, la problemática del liderazgo y de la participación refieren a la posibilidad de subvertir las desigualdades ancladas en lo que Bellón (2017) señala como “orden simbólico masculino/femenino” (p. 84), mediante el empoderamiento (Lagarde, 2016). En cierto sentido, Bellón (2017) argumenta en favor de personas con recursos lingüístico-simbólicos, además de competencias y prácticas de liderazgo, con miras a desarrollar “liderazgos colectivos de cuidado mutuo” (p. 84). Esto último es relevante si tradicionalmente se concibe el liderazgo como una cualidad e imperativo masculino. Bellón (2017) plantea críticamente que si cuando se piensa en un líder generalmente se piensa en un hombre, es plausible preguntar que si se piensa en liderazgo femenino se está pensando en una mujer. En tal sentido, la autora refiere a la necesidad de reflexionar en qué medida las mujeres que ejercen liderazgo reproducen o subvierten “el orden simbólico binario masculino/femenino y la lógica cultural heteronormativa” (p. 98), lo que implica problematizar la relación entre género, ética del cuidado y liderazgos” (Bellón, 2017), ampliando la resignificación del liderazgo femenino y la equidad de género (Segovia-Saiz et al., 2019) y subvirtiendo su situación de invisibilización en términos de sus procesos de empoderamiento (Montecino, 1997).

En el caso de las universidades chilenas, González (2018: 18) y Kiss et al. (2007) confirman un conjunto de desigualdades asociadas al ingreso a carreras que culturalmente son propias a su rol de género o a la división sexual del trabajo, a dificultades en términos de carrera académica y de acceso a puestos directivos, además de una subrepresentación de mujeres a nivel organizacional y estructural. A partir de esto, el techo de cristal es una consecuencia lógica de una cultura masculina (androcéntrica), que prevalece en el mundo académico. A esto se debe agregar que el acceso masivo de mujeres a la universidad es un hecho reciente.

En el terreno de la política estudiantil, en las últimas dos décadas se ha debatido –con ciertos grados de tensión sociopolítica- en torno a la legitimidad de ciertos temas, iniciativas vinculadas a la cuestión de género y demandas en torno a la diversidad

sexual (Blanco, 2014). Según el autor, “la apelación al género como lugar de identificación constituye tanto una forma de interpelación a la comunidad estudiantil como una estrategia de diferenciación entre agrupaciones” (p. 145). Esto lleva también a preguntarse en qué medida las agrupaciones estudiantiles reproducen las desigualdades construidas en torno a las expresiones o identidades de género o, al contrario, si son capaces de interpelar críticamente por una mayor igualdad y equidad frente a la diversidad sexual y de género observable en los espacios universitarios, con miras a desarrollar una nueva agenda de convivencia social (Blanco, 2014).

Desde esta perspectiva, desnaturalizar los atributos de género pareciera un desafío en el campo académico, donde –por ejemplo- rasgos estereotipados como las disposiciones “activas” y “pasivas” son atribuidas, respectivamente, a lo masculino y femenino. Maffia (2006) vincula estos estereotipos al “saber androcéntrico”, reivindicando el papel de las mujeres en la ciencia y en contextos de raigambre democrático. Al respecto, señala:

Actividad y pasividad son estereotipos tomados de los modelos culturales de género, que obstaculizan nuevas hipótesis en ciencia, y refuerzan las barreras para la participación creativa de otras miradas sobre el saber androcéntrico. No se trata solamente de permitir el ingreso de mujeres a la ciencia, si ellas serán luego obligadas a no apartarse de las líneas de investigación dictadas por los estereotipos de pasividad y actividad. Recibir el aporte de las mujeres a la ciencia no sólo es justo para las mujeres, así como eliminar lo femenino del ámbito de conocimiento científico no sólo es una pérdida para ellas. Es una pérdida para la ciencia y para el avance del conocimiento humano, porque se estrechan los horizontes de búsqueda de la ciencia misma. Y es también una pérdida para la democracia, porque todo intento hegemónico (también el del conocimiento) es ética y políticamente opresivo (Maffia, 2006; p. 56).

1.4. Discriminación generizada

Identificar formas de discriminación asociadas al género en el quehacer universitario, constituye en la actualidad uno de los imperativos ético-políticos asociados a la construcción de una política universitaria de igualdad y equidad de género. Y ello no sólo refiere a la cobertura de participación y de disponibilidad de mecanismos más democráticos de construcción de la política. De manera específica, también implica establecer la manera en que se desarrollan las relaciones de género en(tre) los estamentos universitarios, ya sea en lo cotidiano, así como en lo académico y laboral. Aquí cabe preguntar si se disponen de acciones educativas y/o de análisis

colectivo que se orienten a la sensibilización y promoción de la igualdad y equidad de género, además de las maneras en que son naturalizadas la discriminación y la exclusión generizada.

Los estudios de Eller et al. (2014) explicitan de manera interseccional los niveles de dominancia social masculina, especialmente en las clases sociales más bajas, como efecto también de los diferentes niveles de educación recibida, lo que se expresa inclusive en la aprobación de la discriminación en la vida cotidiana. En el caso del género, se visibilizarían situaciones o espacios discriminatorios respecto de las mujeres, que son inadvertidos en estudios que inclusive hacen referencia a la realidad institucional o social (Bivort, Martínez-Labrin, Orellana y Farías, 2016).

En el terreno universitario, aunque progresivamente las académicas han manifestado una actitud activa y reivindicativa ante situaciones de discriminación, también se ha observado una actitud pasiva en contextos altamente masculinizados, por temor a una respuesta adversa ante la queja o reclamo (Lozano, Iglesias y Martínez, 2016). Empero, también se ha observado que en ambientes masculinizados es posible encontrar vínculos de solidaridad entre académicas y entre académicas y estudiantes mujeres, en un contexto de relaciones intersubjetivas relevantes para la construcción de una identidad/subjetividad de género (Martínez, 2015). Lo relevante de ello es que ha adquirido relevancia la necesidad de actualizar los marcos teóricos y metodológicos orientados a indagar las relaciones de género en instituciones de educación superior, así como de incorporar nuevas líneas de investigación que permitan reducir las asimetrías de género observadas históricamente en contextos universitarios (Ramírez y Bermúdez, 2015).

Por otra parte, es necesario recordar la manera en que la discriminación generizada ha sido objeto de mecanismos eficaces de invisibilización en los espacios universitarios. Un caso especial es señalado por Palomar (2011), quien sintetizó esto en la presentación del diagnóstico de género de la Universidad de Guadalajara:

Nuestro punto de partida para el sondeo preliminar fue la afirmación de que la discriminación de género se produce tanto de manera individual como colectiva, deliberada e inconsciente, en la medida en que está entramada con las costumbres y las tradiciones institucionales. En el mundo académico, cada vez más basado en un sistema de méritos “individuales” –y, por lo mismo, convertido cada vez más en un medio extraordinariamente competitivo–, es fácil y frecuente negar que exista la discriminación de género: se habla de capacidades, de trayectorias, de méritos acumulados, de niveles adquiridos, de puntos reunidos o de evaluaciones “objetivas”, como si solamente estuviera en juego una cuestión de méritos y de responsabilidad personal para llegar a donde se llega, ignorando el dato de que

muchas veces los sujetos que componen este universo no están en una situación que les permita competir y reunir méritos como iguales (Palomar, 2011: 18).

En cierto sentido, la situación planteada presenta un carácter histórico basado en la diferenciación sexual que se asocia a la discriminación de género, propiciando identidades binarias tajantes: “(...) quienes tienen cuerpos masculinos y quienes tienen cuerpos femeninos, a los que corresponden lugares y posibilidades diferenciadas en el mundo social” (Palomar, 2016: 43). Esta polaridad daría lugar a subcategorías de jerarquía sociocultural que darían sustento a estructuras de dominación masculina, disposiciones sexistas y criterios heteronormativos que regulan las identidades y roles de género (Palomar, 2016). Ahora, si bien es cierto que esta configuración binaria habría sido cuestionada en su momento por el concepto de homosexualidad, en la actualidad, la emergencia de nuevas identidades y sus luchas por su legitimidad y reconocimiento han profundizado el cuestionamiento crítico hacia la heteronormatividad binaria y hegemónica de las identidades sexuales y de género (Palomar, 2016).

Sin embargo, Palomar (2016) deja entrever una suerte de paradoja en lo que concierne a la incorporación de nuevas identidades en el conjunto de diversidades e identidades generizadas, señalando la posibilidad de la emergencia de nuevas zonas de exclusión. Al respecto, señala:

A partir de esa gran dispersión identitaria puede decirse que cuando una nueva categoría de género discriminada es por fin incorporada en el conjunto hegemónico, se producen pronto e inevitablemente nuevas categorías de exclusión. ¿Esto quiere decir que, más allá de lo relativo al género, en todas las culturas, siempre y sobre todas las cosas, lo importante es producir la diferencia y todo el sistema que la sostiene, administra y distribuye? Creemos que ése es, justamente, el papel de la discriminación: el señalamiento y la exclusión del “otro”, del “cuerpo extraño” que es fuente tanto de angustias y miedos como de curiosidad y deseo en una comunidad cuyas fronteras simbólicas le permiten imaginariamente creerse un todo: cuando parece que ese todo está por fin pleno, completo, siempre se abre una puerta más que deja paso, una vez más —que parece la última y nunca lo es— a la otredad, a la diferencia (Palomar, 2016: 46).

En este sentido, no se puede obviar la multi-invisibilización que opera respecto de la mujer indígena, debido a la conjugación de distintos factores discriminadores y que se han traducido en un histórico maltrato institucional. En algunos casos, el acceso a la educación superior de las mujeres mapuche supone la migración a la urbe universitaria,

afectando aspectos identitarios, como el sentido de pertenencia o *Tuwün*. Al respecto, Valenzuela (2019) alude a procesos de reformulación de la identidad femenina mapuche, que implican la búsqueda de un posicionamiento político intersectado por el origen étnico y el género, en un entorno adverso en términos de ambas dimensiones. Así, se puede establecer que la discriminación para las mujeres mapuche tiene variadas expresiones: la discriminación por pertenecer a su pueblo y la discriminación por causas de pobreza, lo que da cuenta de cómo el sexo se intersecta con la clase y la dimensión étnica, para situar a las mujeres de pueblos originarios en un lugar subordinado de la sociedad (Ketterer-Romero, 2016). Al respecto, Lagarde (2016) señala:

(...) la condición de género se conjuga con otras condiciones como la condición étnica en las mujeres indígenas, las mestizas, las ladinas, las afrodescendientes y otras más; con la condición de edad, en las niñas, las adolescentes, las jóvenes, las mayores, las viejas y las ancianas. (...) Es posible identificar la condición de género de mujeres migrantes en cualquier parte del mundo o la condición de mujeres profesionistas, o la condición de género de mujeres campesinas y podríamos continuar con todas las condiciones específicas que son marcadas por el género y a su vez marcan al género. Y, al mismo tiempo, es necesario identificar sus diferencias y especificidades (Lagarde, 2016).

Desde una perspectiva crítica al denominado “multiculturalismo neoliberal”, estas intersecciones revelarían los déficits analíticos asociados a un abordaje unidimensional de las relaciones sociales (por ejemplo, atendiendo exclusivamente la variable de “género”), que puede observarse en algunas políticas institucionales de inclusión. Vera Gajardo (2018) explicita la tensión estructural que percibe -desde un enfoque del multiculturalismo neoliberal- entre los derechos culturales y los derechos económicos y sociales, tensiones que desde el feminismo han sido observadas incluso entre los derechos de las comunidades étnicas y los derechos de las mujeres.

La invisibilización de estas tensiones y las limitaciones del abordaje unidimensional, serían develadas desde un enfoque interseccional. Por ejemplo, “en diferentes localizaciones geopolíticas, la denuncia o no denuncia de la violencia de género ha devenido sistemáticamente una cuestión problemática para las mujeres que son parte de comunidades racializadas o estigmatizadas en términos culturales” (Vera Gajardo, 2018: 4). Extrapolando esta lógica al contexto de universidad, es posible pensar que la estigmatización por género y por pertenencia a un pueblo originario derivarán en demandas de igualdad que entrarán en conflicto con otras concepciones arraigadas en la comunidad universitaria, no sólo en lo concerniente al ámbito de género.

Específicamente, Esguerra-Muelle y Bello Ramírez (2014) plantean el riesgo de la adopción acrítica de un modelo identitario multiculturalista, en términos de no reconocer “(...) el cruce de las matrices de opresión de género y sexualidad con las matrices y los sistemas de raza/racialización/racismo, clase, modernidad/colonialidad, heterosexualidad obligatoria como régimen político, cisgenerismo, sistema etario, segregación y jerarquización territorial, discapacidad física, mental, sensorial y múltiple” (p. 20). La invisibilización de las relaciones entre dimensiones, puede constituir una forma tradicional de enfrentar esta tensión, así como una manera de omitir su impacto subjetivo en individuos y grupos sociales específicos. En la misma línea de constatación paradójica, Viveros (2016) se pregunta -desde una perspectiva interseccional- acerca de cómo un discurso emancipador podría adoptar una posición hegemónica, generando en el ámbito del “poder-saber” nuevas zonas de exclusión e invisibilización de diferencias y, por ende, otras desigualdades y formas de dominación.

Por otra parte, Kardinter y Ovesey (citados en Mingo, 2016) tienen la particularidad de incorporar en el análisis los efectos subjetivos-emocionales que tiene la discriminación en las/os que la padecen:

(...) la autoestima sufre (...) porque constantemente reciben una imagen desagradable de sí mismos por el comportamiento que otros les dirigen. Éste es el impacto subjetivo de la discriminación social (...). Parece haber un irritante siempre presente que no da alivio. Su influencia no obedece solamente al hecho de que esto resulta doloroso por su intensidad, sino también porque el individuo, para mantener un balance interno y para protegerse de ser sobrepasado por esto, debe iniciar maniobras restaurativas (...) —todas bastante automáticas e inconscientes. Además de mantener el equilibrio interno, el individuo debe conservar una fachada social y algún tipo de adaptación al estímulo que lo ofende de manera que pueda preservar alguna efectividad social. Todo esto requiere de una constante preocupación a pesar (...) que estos procesos adaptativos (...) ocurren sin tener mayor conciencia (Mingo, 2016: 12).

Finalmente, cabe señalar ciertas formas más subrepticias o de “baja intensidad” de discriminación y exclusión de género, están muchas veces revestidas de buenas intenciones desde lo masculino, como son los denominados “micromachismos”. Mingo (2016) visibiliza estos últimos, incluso cuando no supongan “intencionalidad, mala voluntad, ni planificación deliberada” (p. 12), concurren como disposiciones mentales y corporales incorporadas en la formación de la identidad masculina y en la formación de hábitos representacionales y conductuales hacia las mujeres.

1.5. Violencias de género

Una de las situaciones más controversiales, en términos de las relaciones humanas y sociales que tienen lugar en las instituciones, es el abordaje de situaciones de acoso sexual, violencia física y simbólica al interior de la comunidad que la integra. En el caso universitario, visibilizar las situaciones de violencia de género que ocurren en(tre) los estamentos de estudiantes, funcionarios y académicos, supone la necesidad de generar una política institucional eficaz que intervenga estos fenómenos y proteja a las víctimas de la violación de su dignidad y de sus derechos.

La identificación de la violencia de género se erige como un tópico relevante en el análisis de las relaciones sociales que se desarrollan en una organización universitaria. En cierto sentido, se trataría de situaciones y relaciones interpersonales violentas desarrolladas entre hombres y mujeres en la vida cotidiana, ya sea en la esfera pública o privada en un contexto de relaciones asimétricas de poder (Bandeira, 2014). Esto es relevante, si además se considera que la violencia de género, se vincula con otros tipos de violencia, así como con el rostro de las inequidades estructurales (Agoff, Casique y Castro, 2013).

De manera general, estas acciones violentas se dirigen frecuentemente contra las mujeres, en los planos físico, sexual, psicológico, económico-patrimonial o moral, tanto en el contexto privado-familiar, como en el trabajo y los espacios públicos. Robbins (2004), señala que ya en la década de los 90', en algunos contextos organizacionales se hacía referencia al hostigamiento sexual, alusivo al "(...) contacto físico no deseado, invitaciones repetidas cuando es evidente que la otra persona no está interesada y amenazas de despido a quien rechaza una proposición sexual" (pp.373, 374). Al respecto, el autor refiere a otras formas de menor intensidad, como "(...) comentarios o miradas indeseadas, chistes subidos de tono, artículos sexuales como fotos provocativas colocadas en el lugar de trabajo o interpretaciones equivocadas de dónde termina la amistad y dónde comienza el acoso" (Robbins, 2004; p. 374).

Cabe señalar que también las diversas modalidades de violencia de género, en especial aquellas agresiones de connotación sexual, pueden ser abordadas como patrones relacionales que circundan en torno a la corporalidad de las personas, en términos del espacio material en el cual se "performatiza" el ejercicio del poder patriarcal. Esta idea permite integrar las diferentes modalidades de violencias de género, con referencia a un lugar común de ejercicio del poder a la base de las agresiones generizadas: el cuerpo. Al respecto, Buttler (2002), López (2015) y Posada (2015) resignifican la materialidad del cuerpo como efecto del poder, entendiéndola como un espacio que no puede ser concebido independiente de la materialidad de la norma reguladora. En tal sentido, el cuerpo constituye el campo de dominación y represión política, cuyo poder es regulado por preceptos patriarcales que lo legitiman. Por ello, cuando se aborda la diversidad de agresiones generizadas, especialmente

aquellas de índole sexual, la corporalidad se erige como el espacio material en que históricamente se ha ejercido un poder legitimado por esta normatividad cultural, que permea todas relaciones sociales generizadas (Buttler, 2002).

Por otro lado, según Bandeira (2014), la violencia de género se expresaría en las siguientes dimensiones de relación social:

- a. la hegemonía del poder masculino que impregna las relaciones entre hombres y mujeres;
- b. la condición de subordinación femenina, basada en la jerarquía de género;
- c. la reproducción de las imágenes de hombres y mujeres y los roles que se les atribuyen a través de la construcción social de la violencia;
- d. la existencia generalizada y al mismo tiempo invisible de violencia en las relaciones familiares y sociales; y
- e. La presencia de disimetrías organizativas de normas y reglas sociales sobre el comportamiento de hombres y mujeres (Bandeira, 2014; p. 455).

Ordorika (2015) y González-Gómez, Zutta-Arellano y Perugache-Rodríguez (2016) señalan que, en contextos universitarios, el conocimiento acerca de la violencia es superficial, siendo más reconocidas las violencias sexual y psicológica. Al respecto, las/os autoras/es refieren a un proceso de naturalización de la violencia al interior de la institución, donde las personas que la padecen presentan una débil reacción por temor a las represalias. En el abordaje de la violencia, los términos feminismo y patriarcado no han estado exentos de controversia e, inclusive, de rechazo, cuando se ha intentado analizar -en contextos institucionales- las asimetrías entre mujeres y hombres. Sin embargo, también han sido útiles para desnaturalizar los efectos de este tipo de relación desigual de poder, cuya expresión más importante son los diferentes tipos de violencia relacional. Y este aspecto, que presenta a la violencia directa como forma central de expresión de las asimetrías, es necesario de atender. Por ejemplo, en el caso de la violencia contra las mujeres, Masià (2007) la define como “(...) l'intent organitzat i estructurat des dels diferents àmbits del poder per tal de constrènyer la llibertat de les dones i mantenir-les en un estatus de subordinació” (s/p)³. En tal sentido, la violencia contra las mujeres puede concebirse en un sentido amplio, histórico y universal, lo que hace que las desigualdades de género se constituyan como un problema político. Por ello, la violencia puede ser atribuible a una estructura ideológica inherente a cómo actúa un sistema patriarcal (Masià, 2007), más allá de los actos mismos de violencia física y

3. “(...) el intento organizado y estructurado desde los diferentes ámbitos del poder para constreñir la libertad de las mujeres y mantenerlas en un estatus de subordinación” (Traducción propia, catalán-castellano).

psicológica. En otras palabras, las asimetrías de género y las violencias como su modalidad de expresión, se anclan política y simbólicamente en un orden social e institucional que pone al hombre como punto de referencia.

Otras/os autoras/es, a partir de la sociología de la negación, han analizado la violencia de género para comprender lo que denominan *fases del silencio*, en los ámbitos personal, social e institucional, además de la lucha por el reconocimiento (Barreto, 2017). Estas fases del silencio y la lucha por el reconocimiento resultarían ser expresiones de trayectorias de vida "(...) por las que transitan las mujeres afectadas por la violencia de género hasta llegar a presentar sus quejas ante instancias judiciales y universitarias" (Barreto, 2017; p. 265). Este aspecto es fundamental cuando se trata de analizar, prevenir o sancionar conductas o situaciones relacionales de violencia de género. La sociología de la negación explicaría el silencio -en sus diferentes niveles- como un dispositivo de *negación relacional* que requiere de una suerte de negación colectiva. Así el encubrimiento de la violencia de género, basado en la lealtad, el secreto, la reciprocidad y los mandatos de silencio o ignorancia concertada, se produce y se aceptaría tácitamente para reproducir y mantener el orden de género tradicional (Barreto, 2017). Asimismo, Mingo y Moreno (2015), ya planteaban los conceptos de "derecho a no saber" e "ignorancia cultivada", como dispositivos organizacionales que obstruyen la denuncia de casos y que promueven el silencio, constituyendo una normatividad implícita destinada a eludir la visibilización y el reconocimiento de la violencia sistemática de género que afecta la experiencia de las mujeres universitarias.

Desde esta perspectiva, Maravall (2016, p.250) aporta algunos conceptos o categorías conceptuales que pueden facilitar una labor de visibilización. En primer lugar, el concepto de *masculinidad hegemónica*, en cuanto a discursos y acciones que promueven una masculinidad dominante y que resaltan atributos individuales, como autonomía, liderazgo en la esfera pública, fortaleza, racionalidad, control emocional y responsabilidad en la provisión económica, entre otras cualidades asociadas a una posición masculina de poder. En segundo lugar, el concepto de violencia doméstica y/o intrafamiliar, que especifica actos de violencia física, sexual, psicológica o económica en entornos familiares y conyugales.

En tercer lugar, el concepto de violencia contra la mujer que designa a aquellos actos violentos debido a la pertenencia al sexo femenino, con daños de variada índole para la mujer. Y, en cuarto lugar, los conceptos de violencia de género y/o violencia machista, que denominan actos que atentan contra los derechos humanos de las mujeres -por su condición de género- de acuerdo a lo establecido en conferencias internacionales, como las de Belem de Pará (1994) y de Beijing (1995), ambas ratificadas por Chile. Finalmente, como contraposición a los despliegues de una masculinidad hegemónica y de las diferentes formas de violencia, Maravall (2016) destaca el concepto de igualdad en los ámbitos del derecho y de las oportunidades, así

como en la equivalencia existencial y jerárquica de convivencia entre hombres y mujeres, con un respeto irrestricto de las diferencias y de la diversidad.

Desde una perspectiva relacional, el involucramiento de los varones en la problematización de los privilegios masculinos y del ejercicio/naturalización de la violencia, se torna relevante en términos de los cambios que se requieren para la generación de valores democráticos que promuevan las relaciones de igualitarias de poder (Bard, 2016). Ello más aún si se considera que docentes varones son indicados como victimarios de conductas de violencia sexual y psicológica; también la violencia ejercida por estudiantes hombres hacia mujeres, mediante actos de acoso sexual y académico; o casos de violencia física y psicológica entre estudiantes varones, que lamentablemente expresan patrones de masculinidad vinculadas con procesos de socialización de género familiares y comunitarios (Bermúdez-Urbina, 2014). Se trata, entonces, de lo que Bermúdez-Urbina (2014), denomina como “triple estructura de poder” a la base de la violencia de género, en los cuales concurren el poder académico, el poder masculino y el poder de clase/étnico.

Por otra parte, Diéguez et al. (2020) advierten sobre la presencia de nociones equivocadas y/o incompletas del estudiantado sobre la violencia de género. Sin embargo, según las autoras, las/os estudiantes señalan que los fenómenos de violencia de género constituyen un problema grave en la sociedad, de que las víctimas requieren de una atención eficaz y de que la violencia no debe ser considerada un problema privado, lo que requiere de oportunidades educativas más extensivas en este ámbito para los futuros profesionales (Diéguez et al., 2020). De manera exhaustiva y crítica, Segato (2016) ha enfatizado la necesidad del traslado de la violencia de género desde los intersticios de lo privado a la esfera pública.

Asimismo, García Navarro, Gordillo León y Pérez Nieto (2020) resaltan los impactos psicosociales de la violencia de género y del abuso, destacando las consecuencias negativas en términos neuropsicológicos, con la emergencia de una diversidad de sintomatología psicopatológica, como trastornos y/o déficit a la memoria, déficits cognitivos, además del incremento de los niveles de ansiedad y de los trastornos depresivos, con impactos graves en la calidad de vida, especialmente de las víctimas mujeres. Del mismo modo, García-Carpintero, Rodríguez-Santero y Porcel-Gálvez (2018) advierten acerca del riesgo de la normalización de la violencia a edades tempranas, lo que puede constituir de antesala de la violencia de pareja en la edad adulta. Esto sería relevante toda vez que la naturalización de la violencia puede anclarse en la construcción social de masculinidad y feminidad, legitimando inclusive la violencia afectivo-sexual como rasgo aceptado de masculinidad (García-Carpintero, Rodríguez-Santero y Porcel-Gálvez, 2018).

Desde esta perspectiva, la elaboración de una política de género adquiriría un valor disruptivo de este orden, subvirtiendo y/o deconstruyendo aquellas asimetrías relacionales entre hombres y mujeres, a partir de la capacidad de visibilizar la violencia que concurre como expresión fundamental de toda asimetría relacional; es decir, interviniendo en aquellas disposiciones orientadas a encubrir la violencia, mediante la negación y el silencio. Se trataría, entonces, de trasladar a la esfera pública, aquello que es silenciado, negado, encubierto y relegado a la dimensión privada de la asimetría y, por tanto, de la violencia social (González-Gómez, Zutta-Arellano y Perugache-Rodríguez, 2016).

Por ello, es necesario reconocer que la violencia de género surge desde este tipo de encasillamiento relacional. En ese sentido, para disminuir o erradicar la violencia, no bastaría sólo el establecimiento de la norma coercitiva que sancione la violencia de los hombres en el nivel del acto individual; es decir, aquella conducta individual masculina que transgrede la dignidad física, sexual, psicológica, económico-patrimonial o moral de la mujer. Se requeriría intervención en el nivel relacional-social, incorporando aspectos normativos/jurídicos y un cambio cultural que contemple la deconstrucción de los roles y de imperativos socioeconómicos y políticos anclados en la cultura. Así también se hace fundamental la promoción de dinámicas socioemocionales que promuevan relaciones igualitarias entre los géneros.

Capítulo 2 | Metodología

El diseño del estudio fue mixto (cuantitativo y cualitativo), de carácter descriptivo y transversal. El trabajo exploró un conjunto de variables asociadas a las dimensiones establecidas para el desarrollo futuro de una Política de Género en la Universidad de La Frontera. En tal sentido, la finalidad del diseño fue que los resultados emergentes del análisis cuantitativo fueran resignificados por los testimonios de personas y grupos entrevistados, con el fin de obtener una aproximación multidimensional respecto de la relación entre estructura institucional y subjetividad de los miembros de la comunidad universitaria.

Cabe señalar que los instrumentos de recolección de datos que se aplicaron fueron elaborados tomando como referencia, entre otras fuentes, los diagnósticos de situación de género en universidades mexicanas y chilenas (Buquet, Cooper, Mingo y Moreno, 2013; Kiss, et al., 2019; Carrasco, 2018; Andrade, 2013). Asimismo, el protocolo de estudio fue evaluado y aprobado por el Comité Ético Científico de la Universidad de La Frontera.

Es importante mencionar que la toma de datos tuvo que rediseñarse en marzo de 2020 producto de la pandemia COVID-19. Así, los grupos focales que se habían organizado y convocado, incluso definido el lugar de ejecución, tuvieron que reformularse para hacerlos a través de videoconferencias. Por tanto, de 23 grupos focales previstos se pudieron realizar sólo seis. La mayor parte de las entrevistas se hicieron vía remota, con excepción de algunas efectuadas entre enero y la primera quincena de marzo. También hubo una demora en la realización de la encuesta triestamental. En efecto, como el año académico 2019 se cerró en abril de 2020 y el comienzo del año lectivo se abrió a fines de ese mes con la modalidad a distancia debido a la pandemia, hubo que postergar la encuesta para que personas de los estamentos académico, funcionario y especialmente estudiantil, conocieran y se adaptaran a la docencia y trabajo remoto. Así, la encuesta pudo ser aplicada a mediados de mayo de 2020. Por consiguiente, el contexto sanitario condicionó la toma de datos y representó una variable adicional para la interpretación de éstos.

2.1. Fase cualitativa

La fase cualitativa del diagnóstico exploró las expresiones discursivas y testimonios experienciales de estudiantes, funcionarios/as, académicos/as y directivos/as de la Universidad de La Frontera. A través de dos instrumentos, a saber, entrevistas en profundidad y grupos focales, se pudo acceder al ámbito subjetivo asociado a las experiencias de los/as participantes respecto de su situación y relaciones de género, destacando simetrías, asimetrías y brechas en el ámbito de la convivencia y de la cultura universitarias. Los testimonios refirieron tanto a la propia experiencia de participación en la institución universitaria como a aspectos de carácter estructural, según la posición que ocupan las/os entrevistadas/os al interior de la universidad.

■ Participantes

En esta fase el **muestreo** fue de tipo estructural e intencionado. Las/os informantes se seleccionaron de acuerdo a su posición en la estructura universitaria, aplicando un criterio gradual y por conveniencia (Patton, 2002). Vale decir, si bien se elaboró un esquema inicial de entrevistas y grupos focales, la muestra se consolidó a través de un proceso iterativo en que se examinó la información recabada y se definieron nuevas/os informantes, a través de la modalidad de bola de nieve.

El **criterio de inclusión**, en el caso de las entrevistas, fue contemplar informantes clave de ambos sexos, ya sea porque tuvieran algún grado de implicación en la toma de decisiones al interior de la comunidad universitaria (directivas/os y dirigentes/es) o porque estuvieran vinculadas/os a movimientos o a la investigación en género (en este caso, se entrevistó a académicas que han publicado en la materia). En cuanto a las direcciones, se incluyeron aquellas que están más vinculadas a la gestión de personas y al desarrollo académico. En cuanto a los grupos focales, el criterio de inclusión fue generar heterogeneidad dentro de cada estrato: distintas edades, carreras, trayectorias académicas y/o funciones laborales. Producto de la pandemia y considerando que se debió reducir la cantidad de grupos, se priorizaron las organizaciones y el estamento funcionario, ya que las entrevistas se concentraron, principalmente, en académicas/os y directivas/os.

■ Instrumentos

Las **entrevistas semiestructuradas en profundidad** se realizaron en dos etapas: presencialmente entre enero y marzo de 2020 y de forma remota entre marzo y junio de 2020. La técnica permitió acceder a la dimensión subjetiva de las/os participantes con el fin de interpretar los significados de sus perspectivas y experiencias (Vallés, 2014; Corbetta, 2009). Para realizarla se elaboró un protocolo semiestructurado de preguntas que fueron aplicadas a cargos directivos (vicerrectores/as, decanos/as, directoras/es), dirigentes/as de agrupaciones de funcionarios/as y académicos/as, dirigentes/as de centros de estudiantes, además de académicos/as destacados/as en el ámbito de investigación en temáticas de género o relacionadas/os con movimientos afines. En total se realizaron 37 entrevistas de acuerdo a la siguiente distribución:

Tabla 1. Distribución de entrevistas en profundidad por informantes

INFORMANTES	CANTIDAD DE ENTREVISTAS
VICERRECTORES	3
DECANOS	6
DIRECTORAS/ES	10
DIRECTORAS/ES DE INSTITUTOS	4
DIRECTORAS/ES DE NÚCLEOS	1
DIRIGENTAS/ES DE AGRUPACIONES DE FUNCIONARIAS/OS	1
DIRIGENTAS/ES DE CENTROS DE ESTUDIANTES DE PREGRADO Y DE POSTGRADO	6
ACADÉMICAS/OS	5
REPRESENTANTE DEL CRUCH	1
TOTAL	37

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

La duración de las entrevistas osciló entre los 35 y los 90 minutos. Cada sesión fue audio-grabada previo consentimiento de las/os informantes. La transcripción fue literal eliminando los datos identificatorios y dejando sólo referencias al cargo o actividad. Las preguntas centrales de la pauta de entrevista se organizaron en función de los objetivos del estudio:

Tabla 2. Preguntas de entrevista en profundidad según objetivos específicos del estudio

OBJETIVOS	PREGUNTAS
<p>1 Identificar las concepciones y formas de incorporación del enfoque de género en la gestión institucional, organizacional, social y curricular-académica de la Universidad.</p>	<p>1. ¿Qué concepción tiene del enfoque de género?</p> <p>2. ¿Considera que el enfoque de género está presente en la gestión institucional?</p> <p>3. ¿En qué aspecto de la gestión está menos desarrollada la perspectiva de género?</p>
<p>2 Caracterizar –en los tres estamentos- las oportunidades de acceso a recursos materiales y simbólicos, en términos de las posiciones de género, a lo largo de su permanencia académica y/o laboral en la Universidad.</p>	<p>4. Según el sexo de los integrantes de la comunidad universitaria, ¿hay diferencias en lo que respecta a posibilidades de acceso y permanencia en la UFRO?</p> <p>5. Según sexo, ¿hay diferencias en términos de condiciones laborales y de carrera académica?</p> <p>6. En materia de cuidado ya sea de niños o de personas enfermas o discapacitadas, ¿qué diferencias ha observado entre hombres y mujeres en la UFRO?</p>
<p>3 Describir las posiciones de las personas, en términos de decisión, liderazgo y poder relacional, según género en el contexto universitario.</p>	<p>7. ¿Cómo evalúa la representación de hombres y mujeres en las organizaciones gremiales y movimientos sociales al interior de la comunidad universitaria?</p> <p>8. ¿Cómo se expresa, según sexo, el liderazgo en estas organizaciones y/o movimientos?</p> <p>9. ¿Cómo evalúa la representación de mujeres en cargos de jerarquía institucional en la UFRO?</p>
<p>4 Identificar formas de discriminación asociadas al género en el quehacer universitario.</p>	<p>10. ¿Qué impresión tiene de las relaciones de género al interior de la comunidad universitaria? Considere los tres estamentos.</p> <p>11. En lo cotidiano del quehacer universitario, ¿ha identificado formas de discriminación y exclusión asociadas al género?</p> <p>12. ¿Qué tan normalizadas están las formas de discriminación?</p>
<p>5 Describir situaciones de acoso sexual, violencia física y simbólica al interior de la comunidad universitaria.</p>	<p>13. ¿Qué tipo de situaciones de violencia de género ha podido constatar en los estamentos universitarios?</p> <p>14. ¿Con qué frecuencia ocurren estas situaciones?</p> <p>15. ¿Ha habido acciones educativas para sensibilizar o promover la equidad de género en la Universidad?</p>

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Los **grupos focales** se realizaron con el objeto de conocer las motivaciones, opiniones y expectativas individuales de las/os participantes, expresadas en un contexto conversacional (Ruiz, 2012). Cada grupo estuvo conformado por un máximo de 10 personas del mismo sexo. El propósito de esto fue evitar que quienes participaron pudieran tener alguna cohibición de expresar opiniones. La excepción fue el grupo de estudiantes que, por razones de agenda, en el contexto de la pandemia, no pudo separarse y debió hacerse mixto. La convocatoria de participación se realizó contactando a las asociaciones, centros de estudiantes y organizaciones representativas de la comunidad universitaria. En total se realizaron seis grupos focales:

Tabla 3. Distribución de grupos focales por tipo de organizaciones

GRUPO FOCAL	NÚMERO DE GRUPOS FOCALES
ORGANIZACIONES DE MUJERES	2
ESTUDIANTES	1
FUNCIONARIAS/OS DE CAMPUS ANGOL Y PUCÓN	1
ORGANIZACIÓN TRIESTAMENTAL MAPUCHE	1
OTRAS ASOCIACIONES	1
TOTAL	6

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Las sesiones oscilaron entre los 60 y 80 minutos. El guión de temas y preguntas se redujo respecto del diseño original, ya que se estimó que la modalidad en línea generaba más agotamiento que la presencial según lo informado por las/os participantes. Cada sesión fue audio-grabada previo consentimiento de quienes participaron. La transcripción fue sistemática, literal y anónima. El protocolo de preguntas se organizó de acuerdo a los objetivos específicos:

Tabla 4. Preguntas de entrevista de grupo focal según objetivo específico

OBJETIVOS	PREGUNTAS
<p>1 Identificar las concepciones y formas de incorporación del enfoque de género, en la gestión institucional, organizacional, social y curricular-académica de la Universidad.</p>	<p>1. ¿Considera que el enfoque de género está presente en la gestión institucional?</p>
<p>2 Caracterizar –en los tres estamentos- las oportunidades de acceso a recursos materiales y simbólicos, en términos de las posiciones de género, a lo largo de su permanencia académica y/o laboral en la Universidad.</p>	<p>2. ¿Hay diferencias entre hombres y mujeres en lo que respecta a posibilidades de acceso y permanencia en la UFRO?</p>
<p>3 Describir las posiciones de las personas, en términos de decisión, liderazgo y poder relacional, según género en el contexto universitario.</p>	<p>3. ¿Cómo evalúan la representación de hombres y mujeres en las organizaciones gremiales y movimientos sociales al interior de la comunidad universitaria?</p>
<p>4 Identificar formas de discriminación asociadas al género en el quehacer universitario.</p>	<p>4. Considerando los tres estamentos, ¿qué impresión tienen de las relaciones de género al interior de la comunidad universitaria?</p>
<p>5 Describir situaciones de acoso sexual, violencia física y simbólica al interior de la comunidad universitaria.</p>	<p>5. ¿Se han realizado acciones educativas para sensibilizar o promover la equidad de género en la Universidad?</p>

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

■ Procedimiento de análisis

Sobre el total de las transcripciones de entrevistas y grupos focales se procedió a realizar un análisis cualitativo del texto, con el fin de acceder a la subjetividad y establecer reciprocidades y diferenciaciones conceptuales entre las declaraciones de las/os entrevistadas/os (Flick, 2012; Iñíguez, 2003). El análisis se basó en la tradición de la Teoría Fundamentada (Flick, 2012; Strauss y Corbin, 1998; Carrero, Soriano y Trinidad, 2012): se realizó un proceso iterativo de recolección de datos y codificación de éstos hasta alcanzar la saturación teórica. Cabe señalar que este trabajo se realizó con el apoyo del programa **Atlas/ti 7.6**. Para asegurar la **validez del procedimiento**, en el proceso de análisis intervinieron, por separado, las personas integrantes del equipo investigador. De este modo, se revelaron y minimizaron los sesgos de procedencia individual (Flick, 2014), llegando a consenso respecto de las categorías y las relaciones entre ellas.

El primer paso de análisis fue la elaboración de un libro de códigos deductivo, realizado a partir de los objetivos de investigación y de la literatura examinada. Luego se realizó una **codificación abierta** de todas las transcripciones (Flick, 2012; Carrero, Soriano y Trinidad, 2012). El resultante fue un libro más amplio de categorías que fue consensuado por el equipo investigador. Este tipo de análisis permitió explorar la visión directa acerca de las experiencias de simetrías o asimetrías de género en el ámbito de participación en la comunidad universitaria, así como las motivaciones y expectativas en torno una futura política de género para la Universidad de La Frontera. En tal sentido, se buscó acceder a los significados y connotaciones de sentido comunes entre las declaraciones (Ryan y Bernard, 2010; Mayan, 2001), según la correspondencia temática de las respuestas, con respecto del objetivo específico asociado.

En una segunda etapa se desarrolló una **codificación axial**, derivada de la codificación abierta (Flick, 2012). De este modo, se relacionaron categorías en un proceso tanto inductivo como deductivo, formando así esquemas que clarificaron las relaciones del fenómeno, sus causas, consecuencias y contexto. En especial, se organizó el material en torno a la familia de procesos (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012), indagando en trayectorias académicas, estudiantiles y funcionarias. En la tercera etapa se procedió a realizar una **codificación selectiva**, vale decir de un nivel de abstracción más alto que los anteriores (Strauss y Corbin, 1998). Así, se construyeron los relatos centrales que complementaron la interpretación cuantitativa.

2.2. Fase cuantitativa

La fase cuantitativa procuró construir conocimiento mediante el análisis de información consignada en grandes bases de datos (KDD - Descubrimiento de Conocimiento en Bases de Datos o *Knowledge Discovery in Databases*)⁴, destinado a identificar patrones válidos de datos, que proporcionen información eventualmente desconocida. Esta información se basó en tratamientos estadísticos descriptivos proporcionados por distintas unidades de la Universidad y del análisis estadístico realizado a los datos de una encuesta aplicada en línea en tres versiones estamentales a toda la comunidad universitaria.

■ Participantes

El catastro institucional contempló a la comunidad universitaria en su conjunto. En total, la población está conformada por 13.039 personas. De éstas, 11.016 son estudiantes (5.523 hombres y 5.493 mujeres); 609 son académicas/os (227 mujeres y 382 hombres); y funcionarias/os 1.414 (761 mujeres y 653 hombres).

En cuanto al **criterio muestral de la encuesta**, se utilizó un muestreo por conveniencia y no probabilístico, con el propósito de obtener la mayor cantidad posible de respuestas de cada estamento de la comunidad universitaria. Cabe señalar que se consideraron participantes de ambos sexos con a lo menos un año de antigüedad en la institución. Respondieron 932 personas de las cuales 457 fueron estudiantes, 294 funcionarias/os y 181 académicas/os. Si bien la muestra es no probabilística, se puede calcular su representatividad, pues se cuenta con el tamaño de la población.

La población del estudio está compuesta por toda la comunidad académica de la Universidad de La Frontera que pertenezcan a los estamentos académico, funcionario o estudiantil, siendo su población total (N) de 13.039 personas. Se seleccionó una muestra aleatoria estratificada considerando en los estratos al sexo “mujer” y “hombre”, y a los estamentos “académico”, “funcionario” y “estudiantil”. Se utilizó un muestreo probabilístico estratificado, con una confiabilidad del 90%, un error muestral del 10% y una varianza $p=q=0,5$ (Scheaffer et al., 1987). La muestra (n) es de 919 personas, representando el 7.05% de la población (Tabla 5).

4. El KDD se configura de una variedad de métodos estadísticos multidimensionales y de aprendizaje artificial avanzado, adaptable a distribuciones libres de los datos, en términos de estadística no paramétrica. Asimismo, comprende técnicas de análisis robustas respecto de irregularidades detectadas en patrones fundamentales, observables en series de datos de gran volumen. En otras palabras, se trata de métodos estadísticos multidimensionales y de aprendizaje artificial avanzado, clasificados dentro de un área definida como minería de datos o data mining.

Tabla 5. Distribución muestral de personas de la comunidad académica, según estamento y sexo

ESTAMENTO	SEXO	N	n	%n	N	%N
ACADÉMICO	Hombre	382	27			
	Mujer	227	16	43	609	4,7
FUNCIONARIO	Hombre	653	46			
	Mujer	761	54	100	1414	10,8
ESTUDIANTIL	Hombre	5523	389			
	Mujer	5493	387	776	11016	84,5
TOTALES		13039	919	919	13039	100

N: Tamaño poblacional, n: tamaño muestral

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

■ Instrumentos

Para la realización del **catastro institucional** se solicitaron bases de datos y antecedentes a distintas dependencias de la universidad. La información requerida fue de carácter general, obviando cualquier información que individualizara a integrantes de la comunidad universitaria. La DADI entregó una base de datos con 34 indicadores sobre la situación de las/os integrantes de la comunidad universitaria, según sexo y Facultad, segregados por estamento institucional. Asimismo, la Dirección de Recursos Humanos (RRHH) entregó una base de datos con información sobre grados, jerarquías, nombramientos y remuneraciones. La Secretaría General aportó información concerniente a la composición de los órganos colegiados y otras estructuras de la universidad, con una perspectiva de 10 años (2010-2020). Del mismo modo, la VRIP aportó una base de datos sobre proyectos de investigación entre 2015 y 2020. Finalmente, otras unidades y estructuras de la universidad informaron sobre la composición de las comisiones asesoras.

En esta fase también se aplicó una **encuesta en línea** a toda la comunidad universitaria. El instrumento se basó en la Encuesta de Caracterización de la Situación de Género de la Universidad Autónoma de México (Buquet, Cooper y Rodríguez, 2010). La encuesta aplicada corresponde a una adaptación de dicho instrumento a la realidad chilena, realizada por la Universidad de Los Lagos (Kiss, *et al*, 2019). Las variables de indagación según estamento universitario fueron:

Tabla 6. Variables de indagación de la encuesta por estamento

ESTAMENTO		
ACADÉMICO	ESTUDIANTIL	FUNCIONARIO
Nombramiento por categoría y nivel	Carrera	Tipo de contrato
Tipo de contrato	Facultad	Puesto
Fecha de ingreso	Semestre que cursa	Lugar de trabajo
Lugar de Trabajo	Condición de trabajo extradoméstico	Promedio de horas en el trabajo y para el cuidado familiar
Promedio de horas en el trabajo y para el cuidado familiar	Motivos de elección de carrera	Participación en instancias de decisión
Participación en instancias de decisión	Percepciones de discriminación	Participación en redes laborales
Participación en redes laborales	Percepciones de ambiente sexista	Percepciones de discriminación
Percepciones de discriminación	Vivencia de acoso sexual	Percepciones de ambiente sexista
Percepciones de ambiente sexista	Cultura de la denuncia	Vivencias de hostigamiento sexual
Vivencias de hostigamiento sexual	Obstáculos para el avance curricular	Cultura de la denuncia
Cultura de la denuncia		Obstáculos para la carrera laboral
Obstáculos para la carrera académica		

Fuente: Encuesta de Caracterización de Género, Universidad Autónoma de México (Buquet, Cooper y Rodríguez, 2010)

Se desarrollaron tres formatos diferenciados adaptados para cada estamento. Las encuestas fueron digitalizadas a través de *Google Form* al cual sólo tuvo acceso el equipo de investigación del Diagnóstico. Este Formulario permitió una recolección masiva y anónima de la información. Además, este tipo de formularios en línea ha sido utilizado anteriormente por distintas Unidades de la UFRO para diversos estudios que han implicado información crítica de grupos vulnerables. La participación en el proceso de encuesta fue voluntaria. La encuesta se aplicó entre el 13 y el 27 de mayo de 2020. Se realizaron dos campañas promocionales apoyadas por la Dirección de Comunicaciones. En estas campañas se promovió la participación de la comunidad universitaria a través de correos masivos y publicidad en Redes Sociales.

Las encuestas fueron distribuidas vía correos electrónicos institucionales a la totalidad de las/os integrantes de la comunidad universitaria, de acuerdo al estamento de pertenencia, incluyendo los cargos directivos. El formulario incluyó una carta de consentimiento informado y el acceso a la encuesta, en el caso de que la/el participante haya consentido responder el cuestionario. El formulario tuvo la capacidad de desvincular las respuestas consignadas de la/el participante que las emitió, protegiendo con ello el anonimato de las personas encuestadas.

■ Procedimientos de Análisis

Luego del cierre del proceso de encuesta, se exportó la información a planillas Excel para ser sometida a análisis estadístico descriptivo e inferencial en el software estadístico SPSS. Para el tratamiento de la información de la encuesta se realizó un análisis estadístico descriptivo y correlacional.

Para ello, con fines de indagar en las relaciones entre variables, se utilizó la técnica de análisis Random Forest (RF), para establecer puntuaciones de importancia para cada conjunto de variables consignadas en las encuestas aplicadas a los tres estamentos universitarios. Esto permitió seleccionar el mejor subconjunto de variables disponibles para construir el modelo RF. Un RF (Breiman, 2001) constituye un conjunto de árboles de regresión o clasificación sin cortar los valores de diferentes muestras de arranque, con reemplazo de los datos. Para cada árbol de variables se tomó una muestra *bootstrap* diferente, que es aproximadamente 2/3 de la observación disponible (Reza Pahlavan Rad *et al.*, 2014). De esta manera, las predicciones se obtuvieron mediante valores promediados o votos mayoritarios de la predicción de cada árbol. Las puntuaciones de importancia permitieron identificar aquellas variables que predicen la respuesta para algunos de los subgrupos de datos y variables, los cuales están altamente correlacionados con otros predictores. De esta manera, se pudo establecer cuáles variables explican mejor ciertas variables de relevancia teórica o empírica de esta investigación.

Conjuntamente, para estas variables de relevancia, identificadas por el análisis del RF, se aplicó la técnica estadística multivariante de clasificación no paramétrica: Classification And Regression Trees, Árboles de Clasificación y Regresión (CART), perteneciente a la familia de las técnicas de Árboles de Decisión (Breiman, Friedman, Olshen & Stone, 1984). La selección de esta técnica se basa en la posibilidad de discriminar –en función de una variable dependiente- una gran cantidad de sujetos en dos grupos extremos, estableciendo jerárquicamente aquellas variables independientes con mayor potencial discriminatorio de ambos grupos de individuos consignados en una base de datos. Para el procesamiento de

datos se utilizó preliminarmente el software estadístico JMP®10 y JMP®10 versión de prueba.

Mediante un análisis multivariante CART, se establecieron, a partir de las variables consignadas en el modelo RF, aquellas que explican mejor la variable de respuesta, según su valor (igual o superior a 2%). Además, el análisis se basó en un enfoque exploratorio de extracción de relaciones de dependencia tipo jerárquica, entre la variable respuesta y un conjunto de variables influyentes en términos de su capacidad discriminadora (Breiman et al., 1984).

2.3. Consideraciones éticas

El protocolo de la investigación fue sometido a la valoración del Comité Ético Científico (CEC) de la Universidad de La Frontera. El proyecto fue ingresado al Comité el 8 de noviembre de 2019 y fue aprobado el 8 de enero de 2020. El protocolo contempló que las/os participantes firmaran un consentimiento informado. Producto de la pandemia, se indicó que éste lo firmarán una vez que se retorne a la normalidad de actividades, aunque, en el caso del cuestionario y de las entrevistas individuales y grupales, se presentó dicho consentimiento en formato en línea.

En el caso de los grupos focales, para resguardar que las víctimas de maltrato, acoso, abuso y/o discriminación se encontrasen con sus agresores/as y para prevenir eventuales situaciones de coacción -especialmente en casos de dependencia laboral y/o académica- se informó previamente a las/os participantes que, si percibían que con su participación se hubieran expuesto a una situación de riesgo laboral o académico, podían suspender con plena libertad su participación.

Además, se informó a las/os participantes que en la eventualidad que durante las sesiones de entrevistas o de grupos focales se hubiera detectado la ocurrencia de algún delito de acción pública, se realizaría -en calidad de funcionario/a público/a- la respectiva denuncia. Asimismo, en los casos en que se detectaran situaciones de maltrato, abuso y discriminación, se ofrecería: i) la posibilidad de acompañar la realización de la denuncia; ii) apoyo jurídico y psicosocial en la Coordinación de Acogida y Seguimiento de Casos de la Dirección de Equidad de Género de la Universidad de La Frontera; y iii) si hubiese sido necesario, derivar a otras instancias de la misma casa de estudios o instancias externas pertinentes.

Para asegurar el **anonimato de las citas textuales** de quienes participaron, se remitió en la exposición de resultados el número del Documento Primario (DP) del archivo trabajado; en este caso, la Unidad Hermenéutica de Atlas/ti. Sólo se contemplaron aspectos como sexo, estamento o tipo de cargo del/la enunciante para dar un mínimo contexto a la referencia o cita directa.

Toda la información recabada en el estudio (audios, transcripciones y bases de datos) fue organizada y almacenada en un disco duro externo, de uso exclusivo del equipo investigador. Esta información será eliminada luego de dos años de concluida la investigación.

Capítulo 3 | Enfoque de género y gestión institucional

Introducción

Uno de los principales desafíos en la adopción de una perspectiva de género es la comprensión de las brechas e inequidades históricas en las instituciones sociales, las que condicionan sus regulaciones y actividades. Específicamente, el presente capítulo muestra los resultados respecto de la manera y el grado en que la perspectiva de género está presente en la gestión institucional universitaria. En tal sentido, se ha observado que las universidades son instituciones masculinizadas, en las que predomina una lógica patriarcal en su organización, funciones y procedimientos (Buquet, Cooper, Mingo y Moreno, 2013; Duarte-Cruz y García-Horta, 2016; Ríos, Mandiola y Varas, 2017). En otras palabras, no son instituciones neutras, sino que en ellas prima un régimen de género que define el carácter de sus relaciones y estructuras (Pearse y Connell, 2009). Por ello, para eliminar desigualdades, brechas y discriminaciones de género al interior de la universidad, es fundamental conocer si el enfoque de género está presente en la comunidad universitaria y si se aplica (o no) en los mecanismos institucionales vigentes.

En el capítulo se presentan, en primer lugar, las diferentes miradas que existen en la comunidad universitaria en torno a qué significa una perspectiva de género. En segundo lugar, se señala la manera y el grado en que la perspectiva de género se encuentra presente en la institucionalidad, según las percepciones y valoraciones que realizan las/os integrantes de la universidad. En tercer lugar, se expone cómo la comunidad universitaria entiende la transversalización de la perspectiva de género. Finalmente se presentan las prioridades que tanto estudiantes como académicas/os y funcionarias/os tienen sobre los valores y principios que debiesen organizar la política de género de la institución.

3.1. Conceptualizaciones de género

La primera impresión respecto a cómo las/os informantes conceptualizaron este tema es que, con independencia del nivel formativo y de las responsabilidades laborales que tienen, se observa un desconocimiento sobre la materia. Por ello es que especialmente quienes cumplen un rol académico o directivo, señalaron como necesaria la existencia de un plan formativo sobre la perspectiva de género. En los casos en que se consultó a académicas que han trabajado temas de género, ellas

demonstraron una mayor conciencia y, por supuesto, conocimiento, sobre el régimen masculino en la estructura y quehaceres universitarios.

En general, hay una amplia diversidad de opiniones respecto de qué significa un enfoque de género. Sin embargo, es posible establecer algunas tendencias. En el caso de quienes cumplen roles directivos prevalece la idea de **perspectiva de género como paridad y como igualdad** de derechos, reconocimiento, distribución de recursos, entre otros. En el primer caso, se enfatiza que en la medida en que se logre la paridad en distintos niveles –por ejemplo, en labores directivas y administrativas– se alcanzará la equidad de género. Se mencionó, asimismo, que a nivel de pregrado ésta debiese ser intencionada, en particular en las carreras de ingeniería. En el estudiantado varias voces compartieron esta afirmación. Pusieron énfasis en que las carreras, los equipos y especialmente los cargos de toma de decisiones debiesen equilibrarse, buscando que haya una distribución equitativa entre hombres y mujeres. Si históricamente ha habido más hombres en determinadas estructuras, se espera que con las nuevas orientaciones de política institucional se generen acciones afirmativas para revertir esa brecha. Una directora sostiene:

“[El enfoque de género] es una perspectiva o un cambio de paradigma en donde el foco principal está en la equidad; es decir, que podamos lograr espacios de mayor representatividad y equilibrio de la presencia de la mujer en distintas áreas o ámbitos de la vida social”. (DP.30)

Sin embargo, también se tiende a minimizar la ausencia de directivas mujeres, obviando desigualdades de género en términos de subrepresentación en la jerarquía institucional. Un director de Instituto comenta: “Aunque nunca ha habido una directora del instituto, muchas mujeres trabajan acá y no hacemos diferencia. Es decir, acá hay, efectivamente, igualdad de género”. (DP.3)

La segunda mirada predominante es que el enfoque de género remite a la **igualdad entre hombres y mujeres** en un sentido más amplio. Vale decir, no sólo es la distribución paritaria de cargos y responsabilidades, de “cincuenta y cincuenta” como dice un decano. También tiene que ver con otras dimensiones de lo relacional, como los valores, igualdad en el reconocimiento, en el trabajo y en las oportunidades, entre otros. Una directiva señala al respecto: “[El enfoque] implica una forma de dar igualdad de oportunidades a hombres y mujeres. No lo enfoco directa y solamente a la oportunidad para el género femenino, sino que para ambos géneros. Por eso es equidad” (DP.32). Otra académica comenta: “Que somos iguales. Así de sencillo. Que deberíamos tener todos las mismas oportunidades, los mismos derechos, los mismos deberes. Y obviamente eso no se da” (DP.28).

A lo anterior, un directivo agrega:

“El enfoque de género hoy día ha supuesto para nosotros una apertura, vamos a decirlo, a la inclusión y al cambio. De un sistema que no consideraba ni tenía las herramientas necesarias para abordar la igualdad, en el caso de tratamiento de hombres y mujeres, estamos pasando a una concepción diferente del enfoque de género en la Universidad de La Frontera. Básicamente, para mí, éste conlleva a mantener una igualdad, en este caso de las condiciones tanto laborables como personales y profesionales entre el hombre y la mujer. Me refiero en el sentido del trabajo, a la comunicación, al trato. También en un sentido financiero, es decir, brecha salarial, etc.” (DP.5)

Otro directivo comenta:

“No tengo un punto de vista técnico para implementarlo. El tema de lo que uno ve dentro, de lo que uno quiere para poder desarrollarse al interior de cualquier institución, es que las mujeres, las personas que trabajamos en la institución, tengamos los mismos derechos, los mismos beneficios, las mismas oportunidades para desarrollarnos en una institución que no debería tener ni hacer diferencias. (...) Porque eso, finalmente, nos han llevado a que hoy día tengamos hartas diferencias en cuanto a número de profesores titulares respecto de mujeres; o número de investigadoras respecto de número de investigadores. Porque históricamente no se fue aplicando una política que permitiese a las mujeres poder avanzar de manera igualitaria con los hombres”. (DP.4)

Otro grupo de académicas y directivas **problematizan las conceptualizaciones** anteriores, que podrían calificarse como predominantes. Una de ellas, por ejemplo, expresa una diferencia respecto del concepto de igualdad:

“En lo personal no opto por la igualdad de género. Yo creo que somos muy diversos, por lo tanto, necesitamos soluciones diversas. Para mí el enfoque de género tiene que ver con reconocer y de alguna manera hacerse cargo de las diferencias que existen entre las mujeres y los hombres, desde lo físico, lo emocional, lo clínico. Pero la forma como se ven estas miradas, cómo se afrontan las cosas, debe abordarse considerando esas diferencias. Cuando se logra reconocer esa diferencia y tratar de poder dar las libertades y las posibilidades de desarrollo, creo que es cuando las instituciones o las personas aplican algo de enfoque de género”. (DP.22)

Otro cuestionamiento es el que hace una directiva sobre lo que califica como **polarización del enfoque**, que finalmente conduce a no reconocer al otro. Esto se daría porque la perspectiva de género que, a su juicio, está prevaleciendo en la universidad, tiene su raíz en el feminismo. Si bien reconoce la existencia de brechas institucionales, también señala que una posición disruptiva le incomoda:

“La verdad es que me vienen algunas ideas a la cabeza, pero son como ideas que de alguna manera me complican, en el sentido que siento que este enfoque de género no viene a resolver problemas; más que evidenciar estas brechas que tenemos entre hombre y mujer, siento que es una lucha que se transforma en demasiado disruptiva; y eso no me acomoda. (...) O sea, brechas hay: brechas salariales, diferencias de trato, etcétera; sí existen, pero siento que este enfoque de género que se viene dando desde el año pasado con más fuerza, hacen que las mujeres se empoderen de una manera que al final tampoco respetan al otro. (...) Al final, como que se lucha por tener beneficios o equidad, pero de una forma que atropella también al otro. Entonces, eso es lo que me incomoda, no me agrada. Por ejemplo, esta manera de cómo se acusa o se pone en el tapete la problemática. Siento que se va al extremo. Pasamos de querer tener equidad a hacer feminismo. (...) Pasamos al extremo. Así como tenemos machismo está también el feminismo”. (DP.19)

Otra académica también subraya la necesidad de emplear conceptualizaciones y políticas que no generen polarizaciones porque, a su juicio, el feminismo y el enfoque de género en la Universidad de La Frontera sólo son conocidos y promovidos por grupos acotados de mujeres:

“Yo no puedo hacer política de género pensando sólo en satisfacer a las feministas, a las convencidas. No puedo hacer política para mis amigas, para las que piensen igual a mí. Tengo que hacer políticas de género para todas y, en ese sentido, hay de todo. La mayoría no son feministas. No tienen ni idea. No tienen ni idea qué es el género y lo más probable es que no les interese. Pero a esa señora que no le interesa el feminismo, sí le sirve una ley de igualdad de los hijos ante la ley. A eso voy yo: mi postura es que tú no puedes hacer política pensando sólo en satisfacer las demandas de un grupo pequeño”. (DP.31)

Un tercer grupo corresponde a **académicas con formación en género**. En este caso hay una exploración más teórica del concepto y del conjunto de implicaciones que supone utilizarlo, ya sea para comprender las **relaciones de poder o subordinación** al interior de la universidad, o para transformar la política y la cultura institucionales.

“El enfoque de género -comenta una académica- es reconocer que este contexto y que la cultura tienen una influencia radicalmente distinta dependiendo del sexo con el cual naces; y, por tanto, los roles que la cultura le asigna a las personas de acuerdo al sexo con el que nacen por genética; y eso le va marcando desde incluso antes del nacimiento, digamos, las pautas respecto a lo que se espera de esa persona, lo que es posible que haga o no haga; las expectativas que las demás personas tienen sobre ello, los roles que se espera que cumpla, etcétera”. (DP.24)

Cabe destacar que en este grupo se contempla el enfoque de género desde el poder, que es una de las dimensiones o variables clave para los estudios de género. Y desde ahí se entiende que muchas de las asimetrías y violencias que se observan en la universidad se producen en el marco del ejercicio del poder: autoridades universitarias, por ejemplo, que operan –según testimonios- como cofradías y que reproducen los esquemas y prácticas tradicionales de una sociedad patriarcal. La violencia observada (y vivida) también tiene su raíz en la dominación, en colocarse algunas personas por sobre otras. Hay mujeres que para alcanzar puestos de jerarquía o poder académico -señala una docente-, han tenido que imponerse a otras; es decir, han tenido que actuar como tradicionalmente lo hace el hombre. La misma académica desarrolla una **visión crítica de los enfoques predominantes de género** en la UFRO. Por una parte, ve que hay un grupo que rechaza la equidad o igualdad de género, asumiendo que, si bien hay que hacer correcciones a la gestión o a la institucionalidad, éstas no debiesen tocar las formas históricas de reproducción del poder, respaldando la idea que hay diferencias que han de ser asumidas como tales.

Por otra parte, para la misma académica, están los movimientos de mujeres que tampoco están exentos de disputas que a la postre horadan el trabajo activista. En ellos, recalca, predomina también un enfoque liberal de la perspectiva de género, no muy lejano al *mainstream*⁵, en el cual se reduce el problema a la solución de brechas (importantes por lo demás) sin tocar el fondo de la discusión, a saber, las relaciones asimétricas de poder y la democratización institucional. Al respecto observa:

5. Corriente mayoritaria o dominante.

“Yo creo que el género es una relación de poder que se expresa en toda nuestra vida, en nuestras acciones, en nuestras prácticas, en nuestras relaciones. Asimismo, he ido dándome cuenta que esa concepción, que en algún momento era bastante liberal por decirlo de alguna manera y que se trabajaba bastante en los programas de desarrollo, sobre todo en los que yo trabajé cuando joven, se ha ido modificando porque también se va entramando con otras relaciones de poder de nuestras sociedades. Pero creo que esta es una cuestión fundamental, determinante (...). Y creo que es poco visto, es poco mirado, es poco estudiado, es poco evidenciado; y nos afecta de tal modo que nos sitúa en una relación de poder y subordinación de unos con otros, y no solo de mujeres y hombres, sino que también entre los hombres, también entre las mujeres y así sucesivamente”. (DP.20)

En el estudiantado y en algunas funcionarias vinculadas a movimientos sociales, se comparte la visión anterior e incluso la profundizan. En efecto, algunas/os incorporan repertorios o temas que ni académicos ni directivos esbozaron. Por ejemplo, la binariedad como noción dominante del género, lo cual les pone en una posición aún más crítica de las respuestas que la institucionalidad ha dado al tema. Es decir, conectan con los tópicos del reconocimiento y la diversidad, que no se evidenciaron en las entrevistas de académicas y directivas/os.

“Tengo una crítica al enfoque netamente binario -dice un estudiante-. Y es que está enfocado más que nada a superar brechas que principalmente se dan en la academia; entonces, siento que no se está abordando para llevarlo más a la comunidad o ampliarlo más a lo no binario, a la diversidad, a lo disidente sexualmente. Es que está enfocado en esa paridad de género entre hombre y mujer, pero para esas personas que no encajan bajo los géneros impuestos (DP.8)

Asimismo, una estudiante observa que la mejora de la calidad democrática de la universidad es una condición necesaria para la incorporación del enfoque de género, incluyendo abordar las barreras de clase:

“Dentro de las demandas que había en ese entonces [mayo feminista] y que fueron las menos abordadas, [algunas] tenían que ver con la democratización [de la universidad]. Porque en ese tipo de política se necesita tener un enfoque de género. El enfoque de género podría ser posible si se hacen reestructuraciones

profundas, muy profundas, en la universidad. Por ejemplo, el cambio de estatutos, de elecciones de cómo se escogen las autoridades universitarias para empezar. Hay una profunda estratificación dentro de las mismas estructuras universitarias, que provoca una jerarquía brutal. Y ésta define el derecho a voto y está asociado a un sueldo, también. Yo creo que eso debería cambiar. Debería ser voto universal. Pero hay muchos poderes que no quieren soltar”. (DP.9)

También hay estudiantes que señalan no tener una visión teórica sobre la materia; sin embargo, igualmente identifican otras asimetrías e inequidades en la institución asociadas a la diversidad de géneros. Una estudiante de postgrado, por ejemplo, comenta:

“El término no lo había escuchado así, pero me imagino que tiene que ver con la equidad entre hombres y mujeres, y que trasciende más allá de hombres y mujeres, porque también tiene que ver con homosexuales, lesbianas, transgénero, y una infinidad de variedades de personas con distinto género; es decir, tiene que ver con esa equidad, con esa igualdad. (...) Yo no me llamaría feminista realmente. A mí me gusta la equidad, pero para todos, para todas las personas, porque todos somos personas. Sabiendo eso, tengo que saber respetar lo que sea: si se viste de mujer, si se viste de hombre, si se pinta el pelo, si no se pinta el pelo, si se rapó, si anda de negro, da lo mismo, pero en respeto. Cada persona se merece el respeto, a menos que te vulneren ese respeto a ti; ahí haces algo. Entonces, cuando se transgrede la palabra feminismo y se van a extremos, ahí como que digo “no me gusta.” (DP.35)

En consecuencia, puede observarse que el conjunto de informantes clave interpreta de una u otra forma el régimen de género presente en la universidad. Es decir, la posición al respecto difiere en el sentido que hay quienes bregan por cambios estructurales y quienes lo hacen por ajustes menores o cosméticos. Cabe destacar que la problematización del género no supuso mirar la institucionalidad y las relaciones interpersonales desde el ejercicio del poder. Sólo una académica apuntó a este tema, que es significativo para comprender la naturaleza de las relaciones de dominación y de cómo se ejercen los liderazgos en la universidad.

3.2. Enfoque de género en la gestión institucional

En esta materia hay más coincidencias entre las/os informantes. Hay tres tópicos que agrupan los comentarios: i) que la Universidad de La Frontera, especialmente con la nueva administración, ha ido incorporando, progresivamente, el enfoque de género a su gestión; ii) que esta decisión institucional es reactiva, es decir, que responde al contexto y las exigencias de las movilizaciones del mayo feminista; por ejemplo, el CRUCH tiene como imperativo incorporar la perspectiva de género en las universidades; por consiguiente, la inclusión del enfoque no ha sido tan orgánica o natural como podría esperarse; y iii) que si bien se ha creado institucionalidad ad hoc, como por ejemplo, la Dirección de Equidad de Género o el Protocolo de Actuación, falta mucho por trabajar en la materia aún.

Sobre el primer punto una académica es tajante: “Se han estado haciendo esfuerzos desde 2018, pero de manera muy delimitada y de forma mínima. Y antes de 2018, de ninguna manera. No se hizo nada” (DP.11). A ello una directiva añade:

“Hay ciertos temas contextuales, también institucionales y organizacionales, como el cambio en el gobierno universitario, que ayudaron a tener una nueva mirada con respecto al tema. Yo siento que sí: en el último período de gobierno se han hecho esfuerzos, desde la creación de la Dirección de Equidad de Género, desde tener un equipo, desde tener claridad con el Protocolo, por ejemplo. Son temas que se han escondido e invisibilizado durante muchos años acá en la universidad”. (DP.29)

Coincidente con el criterio de equidad de género como paridad, un director observa respecto a los cambios institucionales que se han producido posteriormente a las movilizaciones feministas en la universidad:

“Sabemos que de los vicerrectores solamente hay una mujer. Anteriormente eran dos. Se puede deber a varias cosas, pero igual en las direcciones se trataba de mantener ese tema. En la [instancia universitaria] asume dentro de poco una mujer. (...) Creo que eso se tiene en consideración al momento de tomar decisiones, cosa que antes creo que no se veía tanto. No era prioridad años atrás. Al menos cinco años atrás no era tema. Sí, en este gobierno se nota un cambio de enfoque y consideraciones importantes en ese punto que son buenas, sobre todo

para darle una nueva configuración, una nueva mirada a los cargos directivos dentro de la universidad”. (DP.25)

Sobre el segundo aspecto, las/os informantes en general señalan que la **circunstancia del mayo feminista** ha gatillado el posicionamiento del enfoque de género en la gestión universitaria. Una directora dice al respecto:

“Creo que ha sido más por casualidad que por planificación, que [la universidad] ha tenido que adaptarse a los procesos que se han vivido más que haya sido un proceso planificado, pensado y consensuado”. (DP.22)

El agente movilizador, de acuerdo a un conjunto de informantes, fue el denominado **mayo feminista**, sin el cual este tema no hubiera podido ser incorporado a la agenda institucional. Sin embargo, también hay presiones desde otras fuentes. Una académica relata sobre esto:

“La movilización feminista gatilló en poner a la universidad en la responsabilidad de trabajar en enfoque de género. Antes no se hacía, era muy precarizado. La universidad necesita cumplir con indicadores. No es que sea opcional. Se hace de manera forzada. Incluso direccionado desde el Banco Mundial”. (DP.11)

Esta situación se interpreta como que la Universidad de La Frontera tuvo una actitud no sólo reactiva, sino también tardía, pues con mucha anterioridad pudieron haberse tratado los temas relativos a la equidad de género:

“Como siempre, finalmente somos bastante reactivos -señala un directivo. Nosotros llegamos a esto a través de una movilización estudiantil nacional, en 2018, donde se incorpora justamente una unidad que comienza a trabajar un Protocolo en base a lo que justamente se comenzó a denunciar, que tenía que ver, básicamente, con discriminación, con diferencia de trato, con temas incluso un poquito más delicados como acoso, abuso, etc. Por lo tanto, estamos llegando un poquitito tarde. No obstante, en buena hora se hizo y finalmente se está trabajando no solamente en la parte de artículos de Protocolo, sino también se está pensando en

lo que es una política dentro de este año; e incorporando el enfoque de género en otras políticas de la Universidad, en otros programas, en otras instancias, como lo es el tema del modelo educativo, como lo ha sido el tema de la política de recursos humanos, donde creo que también tiene que estar el tema de la equidad de género presente, como para poder avanzar dentro de una comunidad, creo un poquitito más igualitaria dentro de lo que somos todos”. (DP.4)

Otro directivo agrega que los avances logrados en esta materia han sido fruto tanto de compromisos del Estado como de aprendizajes institucionales:

“Lo veo como un proceso también de aprendizaje y un proceso de responsabilidad institucional, porque yo creo que el enfoque de género paulatinamente se viene, no es cierto, como en esta dimensión de desafío. Incluso los Estados (...) comienzan también a asumir este desafío y a entrar en sintonía, en mayor o menor medida, acerca de cómo asumirlo, de cómo hacerlo práctica cotidiana. (...) Por ejemplo, en Chile, un tiempo atrás no teníamos ni Ministerio de la Mujer, ni en las organizaciones direcciones de género; no teníamos protocolos, normas, qué se yo, proyectos de desarrollo de este orden; no teníamos datos acerca de la equidad o la inequidad. Entonces, a eso que yo le llamo un proceso de aprendizaje, un proceso de desarrollo cultural y un proceso de cómo vamos, sobre la base de esas experiencias, asumiendo las organizaciones el modo como superamos las carencias, las falencias para tener, digamos, un enfoque, un modo de vida organizacional que sea mucho más equitativo, más equilibrado entre las fuerzas que integran la dimensión de género en las organizaciones”. (DP.21)

Sobre el tercer aspecto, hay consenso en que la Universidad de La Frontera se encuentra en una **etapa inicial de incorporación del enfoque de género**. Se ha avanzado, dicen, pero no lo suficiente. Es decir, se han visibilizado ciertas desigualdades e inequidades; pero todavía no está presente de forma íntegra en la gestión, tal como puntualiza una directora que acota “el actual Protocolo que tenemos: hay una serie de cosas que no están presentes o no están contempladas”. (DP.1)

Esta directora sostiene que los instrumentos y normas creadas todavía no se adecuan a nuestra realidad universitaria. Hay muchos temas de exclusión, discriminación o de brechas que el Protocolo o la Dirección de Equidad de Género no pueden abordarlos porque no son lo suficientemente específicos o sensibles para ello. Señala que fueron creados desde una lectura todavía parcial sobre la situación y relaciones de género en la UFRO. Desde su perspectiva, uno de los temas que debiese abordar la gestión institucional con enfoque de género es el siguiente:

“Lo primero es que tiene que contemplar, como un pilar estructurante en el caso de la academia, es el tema de cómo vamos a lograr equiparar el ascenso a la jerarquía superior. Eso tiene que estar. Lo otro, y que es bastante osado, es que yo trataría que quedara instalada la idea de la equidad de género en el acceso a los cargos directivos. Que hubiera una especie de obligatoriedad, porque eso es fácil en este momento cuando tú le mencionas al directivo superior que tienen que tomar la decisión de a quién elegir. Hoy dicen: “pero es que no sé quién”. Claro, porque obviamente si tú has crecido sin un enfoque de género, sabes quiénes son tus referentes. Son hombres, porque como las mujeres además estamos invisibles; entonces, incluso si tú pones una mujer [en un cargo], ligerito le ponen un hombre para que la asesore. O sea, el *mansplaining* aquí en la universidad está en gloria y majestad”. (DP.1)

Dentro de las variables que han limitado la extensión del enfoque de género en la gestión institucional, un directivo comenta que una de las más relevantes es que la comunidad universitaria aún no comprende que, con independencia de los valores o conceptos que cada cual desarrolle al respecto, este es un tema normativo al cual hay que adaptarse. Así lo explica:

“El enfoque de género no está tan claramente entendido en la universidad y probablemente de ahí se deriva que no está tan presente [en la gestión]. La discusión a veces se centra mucho en la argumentación conceptual que cada uno tiene para trabajar con enfoque de género. Yo creo que ahí, a veces, se desvirtúa el tema, porque todas las personas tenemos formaciones distintas en lo filosófico, religioso, moral o ético, pero eso no tiene que ser un impedimento para trabajar con enfoque de género. No tiene que haber un convencimiento teórico, sino que las personas tenemos que avanzar más rápidamente en poder trabajar en base a los parámetros del enfoque de género [en este caso normativos]. Una persona puede estar de acuerdo o no, puede que le guste o no, pero no por ello esa persona no lo va a tener que aplicar de buena forma. (...) Mi posición tengo que supeditarla a las políticas, a la norma. En este caso yo creo que nos falta más avance”. (DP. 41)

Otro directivo sintetiza el argumento desarrollado sobre la incorporación del enfoque de género en la institucionalidad, destacando algunas ideas movilizadoras que se citan más adelante. Asimismo, sostiene que en un futuro este tema debiese cambiar la cultura universitaria de tal modo que sean innecesarias las acciones afirmativas para corregir desigualdades, porque éstas no debieran existir:

"El enfoque de género está presente, por un lado, casi por un mandato institucional mayor. Hoy día las instituciones tienen que ir incorporándolo por la aplicación misma de la política pública, por modificaciones legales, de tal forma que el enfoque de género no es un tema solamente de voluntades. Esa es la dimensión formal en la que el enfoque de género empieza a estar presente a través de distintos instrumentos, (...) y se constituye en una línea de trabajo transversal. Por otro lado, desde una mirada más de gobierno universitario, sí siento que hay una convicción real sobre el enfoque de género; no solamente por cumplir con las formalidades del proceso, sino que entendemos que hoy día las comunidades y la sociedad deben considerar este tipo de enfoques, entre los que caben también, por ejemplo, la interculturalidad, la inclusión. Siento que estos procesos de diferenciaciones, que en la práctica llevan a generar instrumentos con discriminaciones positivas, son necesarios para poder instalar los temas en nuestra comunidad; pero creo y espero que en el futuro se diluya, y que sean tan naturales en la convivencia, que finalmente lo que quede es el valor principal del respeto de los individuos que se relacionan en una comunidad". (DP.39)

3.3. Transversalización del enfoque de género

En cuanto al concepto de **transversalización del enfoque de género** se reportaron pocos testimonios en esta materia. Hubo comentarios sobre la necesidad de educar en género o que éste estuviera presente en distintos aspectos de lo universitario como, por ejemplo, el currículum o la inducción. Sin embargo, llama la atención que este concepto, que ha tenido tanta relevancia para las políticas públicas de igualdad desde hace décadas, no fuese considerado de manera suficiente en la gestión universitaria. Una académica comenta su valor, especialmente en lo que concierne al cambio cultural de la institución:

"Yo creo que hace muchísima falta aquí en la UFRO -y a mí me preocupa-, es que todavía el enfoque de género no ha sido transversalizado. Que las propias mujeres todavía nos encontramos con mujeres, incluso que han ascendido en la jerarquía, que dicen: "pero, por qué por qué van a haber diferencias"; o que "estas acciones afirmativas no se justifican"; "aquí tenemos que ser todos iguales"; "nosotras no queremos que nos vengan a dar garantías especiales por el hecho que somos mujeres". Entonces eso, ¿qué significa? Significa que el enfoque de género no ha penetrado. Todavía tenemos muchas mujeres en esta Universidad, que yo te digo: no tienen ni idea de lo que es el enfoque de género; y eso es un tema que yo creo que hay que ir profundizando". (DP.1)

Respecto a cómo materializar la transversalización, esta académica considera que el enfoque de género debiese estar presente en el currículum desde el comienzo de las carreras, para así generar un cambio cultural consistente, que permita la toma de conciencia y la apertura a estos temas. La Universidad de La Frontera está al debe en este proceso, incluso con la transversalización de otros temas troncales como, por ejemplo, la interculturalidad:

“Las carreras no lo tienen incorporado, salvo por ahí algún electivo, pero eso no sirve –comenta-; tiene que haber una transversalización del tema como en su momento fue lo intercultural. Es cierto, a la UFRO no le ha ido bien con la transversalización porque incluso si tú piensas que en este momento tiene como sello la responsabilidad social, y tampoco la tiene transversalizada; la tiene más bien en un enfoque que se denomina co-curricular, que significa que se da en algunas actividades y electivos. Y lo mismo pasa con el género. Está en algunas actividades electivas. No está presente, por ejemplo, en la política de capacitación del personal. (...) Yo ahí insisto con la transversalización, sobre todo en carreras que son, entre comillas, más masculinas, ese tema está ausente. Entonces, muchos de los chicos siguen haciendo lo que tradicionalmente han hecho; y muchas veces siguen sin una clara conciencia de que eso puede ser un atentado desde la perspectiva. Entonces, yo creo necesaria una transversalización desde el principio. No lo pongamos en cuarto o quinto cuando se vayan a ir”. (DP.1)

Otra académica destaca que la universidad debe tener el compromiso social de formar en la materia, y no tener el enfoque de género transversalizado en el currículo es perder años de avances en el cambio cultural de la sociedad:

“Y si esta Universidad se quiere desarrollar y considerar dentro de lo que es la concepción moderna de lo que es el conocimiento, absolutamente los tendría que considerar: tiene que incorporarlos en la formación. Además, es una responsabilidad enorme porque, por ejemplo, como todavía no se consideran formalmente, las generaciones que están ingresando van a ponerse a trabajar recién en cinco años más, de ahí en adelante; entonces, ya estamos retrasando que los futuros profesionales salgan con este conocimiento. Si recién lo incorporamos hoy, es para 7, 8, 9, 10 años más, que van a empezar a egresar profesionales formados en esta línea. Entonces es mucho el compromiso social que está involucrado con no hacerlo”. (DP.24)

3.4. Principios y valores para una política de género en la universidad

Se consultó a la comunidad universitaria sobre los principios y valores que debiesen configurar la política de género de la institución. Cada persona encuestada pudo elegir de 10 principios propuestos un máximo de 3; por ello, se obtuvo 2581 respuestas. De esta manera, en cuanto a los principios hay una correspondencia en las prioridades en los tres estamentos (Tabla 7). La *Equidad de género* es lo más relevante que una política debiese resguardar, y en los tres estamentos la consideraron como preferencial. Le siguen la *Erradicación de discriminaciones y violencias de género* y el *Respeto y valoración por las identidades de género*. Si se compara esto entre estamentos, es la equidad de género el principio más prioritario en el estamento estudiantil que en el resto de los estamentos, situación también observada en la mayoría de los principios (Tabla 7.1).

Tabla 7. Distribución, en porcentaje, de los principios y valores más importantes para la comunidad universitaria por estamento

PRINCIPIOS Y VALORES	ESTUDIANTIL	FUNCIONARIO	ACADÉMICO
Igualdad de género	7,4	8,1	6,6
Equidad de género	23,7	23,4	24,9
Respeto y valoración de las diferencias sexuales	12,2	8,1	6,8
Respeto y valoración de las identidades de género	12,7	11,9	12,6
Transversalidad de la perspectiva de género	3,7	6,5	6,2
Participación y representación paritarias	6,9	11,3	10,9
Erradicación de discriminaciones y violencias de género	15,2	14,1	17,5
Libertad de expresión de género	8,5	4,2	4,1
Interculturalidad con perspectiva de género	5,9	7,3	6,0
Corresponsabilidad	3,8	5,1	4,5

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Tabla 7.1. Distribución, en porcentaje, de los principios y valores más importantes para la comunidad universitaria entre estamentos

PRINCIPIOS Y VALORES	ESTUDIANTIL	FUNCIONARIO	ACADÉMICO
Igualdad de género	49,7	33,7	16,6
Equidad de género	49,6	30,7	19,7
Respeto y valoración de las diferencias sexuales	61,6	25,5	12,9
Respeto y valoración de las identidades de género	51,1	29,9	19,0
Transversalidad de la perspectiva de género	36,9	40,0	23,1
Participación y representación paritarias	38,2	39,1	22,7
Eradicación de discriminaciones y violencias de género	49,6	28,9	21,5
Libertad de expresión de género	66,9	20,9	12,3
Interculturalidad con perspectiva de género	46,3	36,0	17,7
Corresponsabilidad	43,8	36,6	19,6
TOTAL	49,94	31,23	18,83

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Respecto de los temas que debiese resguardar la política de género, cabe señalar que cada persona encuestada pudo elegir de 13 temas propuestos un máximo de 4; por ello, se obtuvo 911 respuestas. De esta forma, se observan algunas diferencias en los estamentos en cuanto a las prioridades (Tabla 8). Para las/os estudiantes, la *Protección institucional a las víctimas de acoso, maltrato y violencia de género* y el *Debido proceso para situaciones de acoso, maltrato y violencia de género* son los temas prioritarios a abordar. Para los estamentos funcionario y académico, las dos prioridades al respecto fueron *Estrategias de erradicación y/o sanción de situaciones de violencia, exclusión y discriminación de género*; y *Protección institucional a las víctimas de acoso, maltrato y violencia de género*. Si se compara esto entre estamentos, la mayoría de los temas son más prioritarios para el estamento estudiantil con respecto al resto de los estamentos (Tabla 8.1)

Tabla 8. Distribución, en porcentaje, de los temas más importantes para la comunidad universitaria por estamento

TEMAS	ESTUDIANTIL	FUNCIONARIO	ACADÉMICO
Cultura organizacional	3,0	6,9	5,7
Currículum de formación profesional y académica	4,8	4,5	5,3
Condiciones de carrera profesional y académica	2,7	6,4	9,0
Remuneraciones en los estamentos académicos y administrativos	3,8	11,7	8,8
Equilibrio con paridad de género de los cargos directivos	9,3	10,6	8,5
Estrategias de erradicación y/o sanción de situaciones de violencia, exclusión y discriminación de género	17,0	12,9	12,2
Corresponsabilidad en espacios institucionales, laborales, y familiares	4,4	4,5	4,6
Debido proceso para situaciones de acoso, maltrato y violencia de género	16,4	10,6	12,1
Protección institucional a las víctimas de acoso, maltrato y violencia de género	18,6	12,3	11,9
Roles y funciones de los cargos de la universidades, en los procesos de selección y contratación	4,4	8,0	4,6
Transversalización de la perspectiva de género	4,2	6,2	5,3
Docencia, investigación y vinculación con el medio	5,4	1,9	7,1
Interculturalidad con enfoque de género	6,1	3,5	4,9

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Tabla 8.1. Distribución, en porcentaje, de los temas más importantes para la comunidad universitaria entre estamentos

TEMAS	ESTUDIANTIL	FUNCIONARIO	ACADÉMICO
Cultura organizacional	30,9	46,3	22,8
Currículum de formación profesional y académica	49,1	30,1	20,9
Condiciones de carrera profesional y académica	26,2	40,1	33,7
Remuneraciones en los estamentos académicos y administrativos	25,9	51,0	23,1
Equilibrio con paridad de género de los cargos directivos	48,2	35,0	16,9

Estrategias de erradicación y/o sanción de situaciones de violencia, exclusión y discriminación de género	56,7	27,6	15,7
Corresponsabilidad en espacios institucionales, laborales, y familiares	48,4	32,0	19,6
Debido proceso para situaciones de acoso, maltrato y violencia de género	59,0	24,4	16,7
Protección institucional a las víctimas de acoso, maltrato y violencia de género	59,8	25,4	14,7
Roles y funciones de los cargos de la universidades, en los procesos de selección y contratación	38,9	45,3	15,8
Transversalización de la perspectiva de género	41,3	39,0	19,8
Docencia, investigación y vinculación con el medio	57,9	13,3	29,1
Interculturalidad con enfoque de género	59,3	22,1	18,6
TOTAL	49,35	31,67	18,97

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Se consultó, también, sobre la visión de la Universidad de La Frontera en materia de género (Tabla 9). Para ello se presentaron una serie de afirmaciones sobre la proyección de la universidad en la materia. Hay que señalar que cada persona encuestada pudo elegir de 13 afirmaciones propuestas un máximo de 4; por ello, se obtuvo 911 respuestas. Para las/os estudiantes, la visión prioritaria es que *La UFRO presenta mecanismos efectivos de erradicación y/o sanción de situaciones de violencia, exclusión y discriminación de género*. Como puede observarse y considerando lo anterior, para el estamento estudiantil los principios y valores más relevantes a resguardar están relacionados con las violencias de género.

Para el estamento funcionario, la visión prioritaria es que *La UFRO cautela la igualdad de remuneraciones entre hombres y mujeres, en sus estamentos académicos y administrativos*. Para el estamento académico, la proyección institucional debiese asegurar que *la UFRO establece y resguarda efectivamente el debido proceso para situaciones de acoso, maltrato y violencia de género*. A nivel interestamental, la mayoría de las afirmaciones son más prioritarias para el estamento estudiantil frente al resto de los estamentos (Tabla 8.1)

Tabla 9. Distribución, en porcentaje, de afirmaciones sobre la visión institucional más importantes para la comunidad universitaria por estamento

AFIRMACIONES	ESTUDIANTIL	FUNCIONARIO	ACADÉMICO
La UFRO presenta una cultura institucional y organizacional con perspectiva de género	5,7	9,5	8,8
La UFRO presenta un currículum de formación profesional y académica (pregrado y postgrado) con una efectiva perspectiva de género	6,7	7,8	6,9
La UFRO promueve una carrera profesional y académica que incorpora las diferencias en las condiciones de género	5,1	5,3	9,4
La UFRO cautela la igualdad de remuneraciones entre hombres y mujeres, en sus estamentos académicos y administrativos	9,7	11,8	9,8
La UFRO resguarda un equilibrio con paridad de género en los cargos directivos	5,7	5,1	5,9
La UFRO presenta mecanismos efectivos de erradicación y/o sanción de situaciones de violencia, exclusión y discriminación de género	13,4	9,5	12,0
La UFRO promueve la corresponsabilidad en espacios institucionales, laborales, y familiares	5,1	6,8	4,8
La UFRO establece y resguarda efectivamente el debido proceso para situaciones de acoso, maltrato y violencia de género	12,6	9,9	10,6
La UFRO promueve e implementa activamente mecanismos institucionales de protección a las víctimas de acoso, maltrato y violencia de género	14,0	10,4	8,3
La UFRO promueve la paridad de género en los roles y funciones de los cargos de la universidad, en los procesos de selección y contratación	7,7	8,8	6,7
La UFRO promueve activamente la transversalización de la perspectiva de género	3,5	5,0	2,7
La UFRO presenta una sólida perspectiva de género en las áreas de docencia, investigación y vinculación con el medio	5,8	4,9	8,0
La UFRO incorpora la interculturalidad en su perspectiva de género	5,3	5,0	6,1

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Tabla 9.1. Distribución, en porcentaje, de afirmaciones sobre la visión institucional más importantes para la comunidad universitaria entre estamentos

AFIRMACIONES	ESTUDIANTIL	FUNCIONARIO	ACADÉMICO
La UFRO presenta una cultura institucional y organizacional con perspectiva de género	37,2	40,1	22,7
La UFRO presenta un currículum de formación profesional y académica (pregrado y postgrado) con una efectiva perspectiva de género	46,4	34,8	18,9
La UFRO promueve una carrera profesional y académica que incorpora las diferencias en las condiciones de género	41,6	27,9	30,5
La UFRO cautela la igualdad de remuneraciones entre hombres y mujeres, en sus estamentos académicos y administrativos	45,6	36,0	18,4
La UFRO resguarda un equilibrio con paridad de género en los cargos directivos	50,3	29,0	20,8
La UFRO presenta mecanismos efectivos de erradicación y/o sanción de situaciones de violencia, exclusión y discriminación de género	55,1	25,3	19,6
La UFRO promueve la corresponsabilidad en espacios institucionales, laborales, y familiares	44,6	38,6	16,8
La UFRO establece y resguarda efectivamente el debido proceso para situaciones de acoso, maltrato y violencia de género	54,3	27,5	18,2
La UFRO promueve e implementa activamente mecanismos institucionales de protección a las víctimas de acoso, maltrato y violencia de género	58,4	27,9	13,7
La UFRO promueve la paridad de género en los roles y funciones de los cargos de la universidad, en los procesos de selección y contratación	48,1	35,3	16,7
La UFRO promueve activamente la transversalización de la perspectiva de género	44,8	41,6	13,6
La UFRO presenta una sólida perspectiva de género en las áreas de docencia, investigación y vinculación con el medio	47,7	26,2	26,2
La UFRO incorpora la interculturalidad en su perspectiva de género	48,3	29,5	22,2
TOTAL	49,04	31,52	19,44

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Conclusiones

El enfoque o perspectiva de género es un tema considerado de manera heterogénea en la comunidad universitaria. Con excepción de las académicas que trabajan o que tienen cercanía con la materia o de algunas/os estudiantes vinculadas/os a movimientos feministas, el resto posee una percepción menos teórica y más experiencial sobre la materia. Por ello las/os participantes demandan formación transversal a los tres estamentos. Pueden distinguirse tres grupos en la muestra:

i) Quienes asocian la perspectiva de género con la paridad y a la igualdad de derechos, que son dos de las dimensiones de ésta. La mayoría del estamento académico directivo defendió esta idea. Conciben que en la medida en que se alcance paridad en, por ejemplo, la representación política institucional o en la jerarquización, se alcanzará la equidad de género.

ii) El grupo de académicas y estudiantes con formación en género desarrolla cuestionamientos a la institucionalidad aplicando elementos de la perspectiva de género. Observan las asimetrías de poder y distinguen las principales brechas existentes en la universidad. No obstante, también, en este caso hay una variedad de concepciones. Unas/os defienden una posición más liberal que sólo se aplica a la corrección de asimetrías o inequidades. Otras/os defienden la necesidad de pensar la universidad desde el ejercicio del poder para, luego, realizar transformaciones profundas que democratizen la institución.

iii) Un grupo de entrevistadas/os sostienen que este tema es conflictivo en la universidad: el enfoque de género que se está instalando forma parte del discurso feminista y eso les preocupa porque polarizaría a la comunidad universitaria, ubicando al feminismo en oposición al “machismo”. Sostienen la idea de una política institucional “sin extremismos”.

Por consiguiente, no se observa una posición compartida respecto qué significa un enfoque de género en la universidad. No obstante, en general, en las intervenciones no logra perfilarse una de las premisas que Scott (2013) entiende como fundamentales del enfoque, a saber, que el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder. Sí hay una idea respecto de otra premisa de la autora, vale decir que el género es un elemento constitutivo de relaciones basadas en las diferencias que distinguen los sexos. En este caso, hay una explicación, a veces muy consciente, que el género normativiza ciertas prácticas e inequidades. Pero esto no se asocia a la naturaleza del poder institucional y menos a su deconstrucción.

Por lo mismo, una noción de “régimen de género” como la señalada por Pearse y Connell (2009), no está lo suficientemente comprendida por las/os informantes, de tal modo que no se logra entender, en sus múltiples dimensiones, el que la universidad también está constituida, tal como dicen Buquet, Cooper y Rodríguez (2010), por relaciones de dominación y modelos sociales hegemónicos de jerarquización y exclusión. La estructura de poder, aunque siempre haya tenido una conformación masculina, no es problematizada con énfasis, en las diversas funciones, estructuras y procedimientos.

Respecto a la incorporación de la perspectiva de género en la institucionalidad universitaria, siguiendo a Palomar (2004), podemos analizarla en tres dimensiones o impactos de aplicación, a saber, el demográfico, en la producción de nuevas áreas académicas y en los efectos institucionales.

i) Efecto demográfico: en este tema hay consenso especialmente en lo que respecta a la distribución de cargos y de matrícula. Sobre esto último, las acciones afirmativas no se especifican y, en algunos casos, se desconocen. En otros, son descartadas por el concepto de meritocracia.

ii) Producción de nuevas áreas académicas. También hay consenso en ello. Se espera que haya una transversalización curricular del enfoque de género. Que éste tenga presencia desde el comienzo de las carreras, así como también debiese estarlo la interculturalidad. En algunos casos, se habla de contar con una formación inicial con perspectiva de género. Además, se sostiene que quien asuma un cargo directivo debiese contar con formación en género como condición indispensable para su ejercicio.

iii) Efecto institucional: se observa la necesidad de transversalizar el enfoque de género. Sin embargo, habría limitaciones que deben ser subsanadas y que tienen que ver con prácticas culturales instaladas en la Universidad.

Finalmente, la necesidad de una Política de Género revela en las encuestas algunas visiones de futuro, principios/valores y temas asociados que pueden guiar el proceso de elaboración de sus contenidos primordiales. Específicamente, se destaca transversalmente en la comunidad universitaria el valor/principio de *Equidad de Género*, entre otros principios y valores de preferencia. Y, aunque luzca como una noción valórica muy general, es asociada al *Respeto y valoración de las diversidades sexuales*, a la *Erradicación de discriminaciones y violencias de género* y al *Respeto y valoración de las identidades de género*. En el caso de académicas/os y funcionarias/os, presentan también como valor/principio común la *Participación y representación paritaria*.

Capítulo 4 | Poder, participación y liderazgo

Introducción

Abordar el poder no significa sólo comprenderlo desde la distribución de cargos y responsabilidades. También implica observar los lenguajes, los temas de interés, las redes, los liderazgos y el manejo de conflictos, entre otras variables. Es decir, su examen requiere comprenderlo tanto en su dimensión sustantiva como relacional. Por ello, en este capítulo se analiza desde la perspectiva de género tanto la distribución de cargos, como la participación y los liderazgos presentes en la universidad. El capítulo se organiza en torno a dos grandes temas: identificar factores que condicionan la presencia de mujeres en la estructura de poder y comprender si la universidad replica la estructuración patriarcal de distribución del poder en la sociedad.

En primer lugar, se analiza el “techo de cristal” tratando de identificar las barreras que lo configuran. Como se señaló anteriormente, refiere a una desigualdad significativa en la representación de hombres y mujeres en posiciones altas de la jerarquía institucional (Gaete, 2018). Se revisa este tema considerando tres factores: i) personales, como el impacto de la maternidad y la conciliación del trabajo y familia; ii) organizacionales, que corresponden a elementos o situaciones de la organización que obstaculizan el acceso a cargos; y iii) sociales, en los que se consideran disposiciones distintivas de la cultura propios de una sociedad o un territorio, por ejemplo, el machismo. En segundo lugar, se observa la participación de las mujeres a nivel triestamental, destacando la capacidad de influencia de éstas en los procesos electorarios. Y, en tercer lugar, se considera las diferencias generizadas que se reconocen en los liderazgos. Asimismo, se revisa la masculinización en el ejercicio de los cargos ocupados por mujeres.

4.1. Techo de cristal

Las universidades chilenas presentan una desigual representación de mujeres y hombres en los cargos de gobierno universitario. Esto no es ajeno a la situación observada en la UFRO. En efecto, es posible reconocer la existencia de un **techo de cristal** en la institución: pocas mujeres han alcanzado posiciones de poder; asimismo, hay una asimetría en la distribución del cuerpo académico jerarquizado. Algunas

entrevistadas señalan que ninguna mujer ha ejercido de rectora o de vicerrectora de finanzas, dos de los cargos considerados por ellas con un gran poder decisonal en la Universidad. Lo que se observa es que a medida en que se avanza en la carrera académica o en cargos superiores de la UFRO, las mujeres tienen una menor participación:

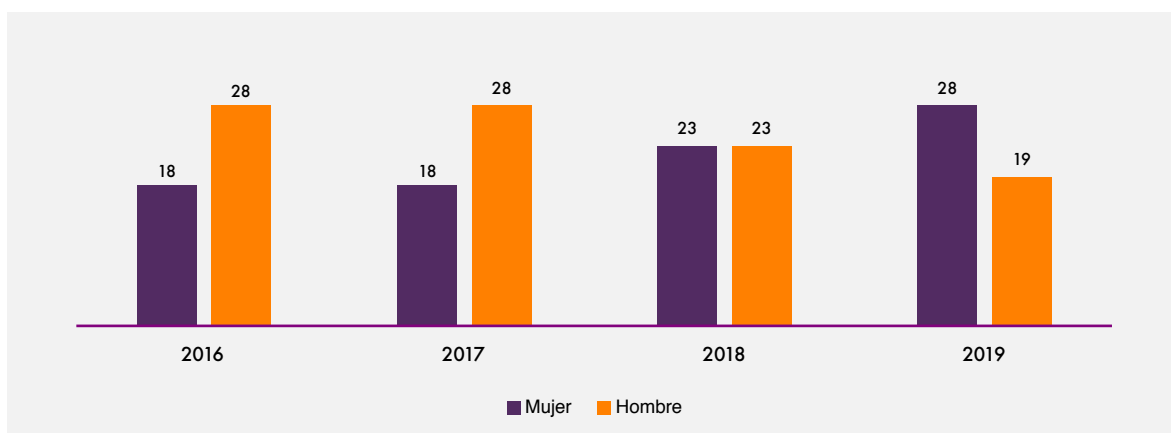
“Yo creo que en la academia hay dos ámbitos donde claramente está presente esta desigualdad de género -puntualiza una directiva-. Primero, el tema del ascenso a las jerarquías superiores; y, segundo, también el tema del ascenso a los cargos directivos. O sea, nuestra universidad tiene mujeres directivas en cargos intermedios que en el fondo son cargos operativos, no de toma decisiones; porque, claro, las mujeres hacemos bien la pega y la hacemos tres veces mejor que los hombres, porque necesitamos validarnos; entonces, cualquier directivo hombre, cuando tiene que tomar la decisión en un cargo que implica cumplimiento de metas y todo eso, va a tomar una mujer porque sabe que la mujer va a cumplir; pero eso es engañoso, porque pareciera ser entre comillas que las mujeres hemos ido logrando otro espacio, pero no es así”. (DP.1)

Esto lo respalda otra directora:

“Hay una pequeña sutileza. Yo creo que todavía en instituciones como ésta no se tiene ningún inconveniente en instalar mujeres en cargos de dirección. Va a sonar medio contradictorio lo que voy a decir: de direcciones operativas, donde se genera mucha tarea, mucha coordinación (...). Donde no somos tan invitadas todavía o tan claramente valoradas es en los espacios más estratégicos, como en los comités de alta dirección o en espacios donde se toman decisiones. Ahí a la mujer se le reduce su participación justamente porque se nos asocia más con que somos buenas para la pega, por lo tanto, que estén a cargo de áreas que así lo requieran”. (DP.30)

Estas afirmaciones coinciden con la información institucional. En efecto, en cuanto a **Direcciones de Carrera**, a partir de 2018 se produjo un incremento de mujeres en estos cargos. Actualmente, el 60% de las 47 carreras son dirigidas por mujeres (Gráfico 1).

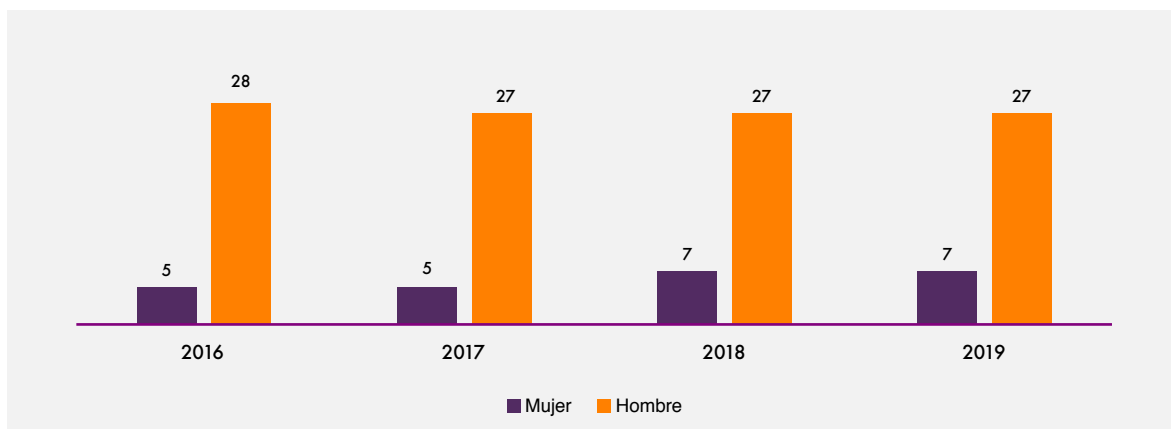
Gráfico 1. Distribución, en cantidad, de Direcciones de Carrera según año y sexo



Fuente: Elaboración propia a partir de datos entregados por DADI-UFRO (2020).

Sin embargo, las diferencias en la distribución de cargos por género comienzan con las **Direcciones de Departamentos**. En 2019, el 79% de estos cargos fueron ocupados por hombres frente a un 21% de mujeres (Gráfico 2).

Gráfico 2. Distribución, en cantidad, de Direcciones de Departamentos según año y sexo



Fuente: Elaboración propia a partir de datos entregados por DADI-UFRO (2020).

Esta tendencia se puede observar también en las **Direcciones de Postgrado**, pues la brecha se incrementa de acuerdo al grado (Tabla 10). En las especialidades, por ejemplo, hay un 44,4% de mujeres que ejercen como directoras; en cambio, a nivel de doctorado sólo hay una mujer directora en los 10 programas que ofrece la universidad.

En las **Direcciones de Centros de Excelencia**, en cambio, hay paridad en la distribución de los cargos: la mitad de los centros son dirigidos por académicas.

Tabla 10. Distribución, en porcentaje, de las Direcciones de Postgrado según grado académico y sexo

DIRECCIÓN	SEXO	%
DOCTORADO	Hombre	90,9
	Mujer	9,1
MAGISTER	Hombre	65,5
	Mujer	34,5
ESPECIALIDADES	Hombre	55,6
	Mujer	44,4

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Dirección de Postgrados, UFRO (2020).

Si se observa la **composición de los Decanatos** entre 2010 y septiembre de 2020, sólo una mujer ejerció el cargo de Decana. Lo hizo en FCJE entre 2014 y 2020. Vicedecanas, en cambio, ha habido seis: una en FICA; una en FACMED; dos en FECSH y dos en FCAF. El cargo de Secretaria de Facultad lo ejercieron siete mujeres. Tres en FACMED, dos en FECSH y dos en FCAF. Porcentualmente, la distribución de cargos en los decanatos arroja que en FICA, el porcentaje de hombres no ha bajado del 67%. En FECSH, en cambio, desde 2017 se constata paridad en la asignación de cargos. En FACMED, entre 2013 y 2018, 4 de los 6 cargos (67%) fueron ocupados por mujeres (Tabla 11).

Tabla 11. Distribución, en porcentaje, de cargos decisionales ocupados por mujeres según Facultad y año

FACULTAD	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
FICA	20	20	20	33	33	33	33	20	20	20	20
FMED	40	40	40	67	67	67	67	83	67	25	20
FECSH	80	40	40	40	50	67	33	50	50	50	50
FCAF	20	0	0	17	60	33	50	50	0	50	33
FODO	-	-	33	0	100	67	67	25	0	0	67
FCJE	-	-	-	50	25	25	50	67	100	100	67

Fuente: Elaboración propia a partir de datos entregados por la Secretaría General UFRO (2020)

Con respecto a las **Vicerreectorías**, la distribución de cargos en el período 2010-2020 permite observar una brecha de acceso. La VRAC ha sido ejercida por cinco hombres y una mujer (que ocupó el cargo en 2018). Esta Vicerreectoría contempla 5 Direcciones: Calidad, Desarrollo Estudiantil, Bibliotecas y Recursos de Información, Vinculación con el Medio, Cooperación Internacional y Comunicaciones. En 2018, 5 de los 6 cargos fueron ocupados por mujeres. Actualmente hay paridad en la distribución.

La VRAF ha sido ejercida por dos hombres entre 2010 y 2020. Contempla cuatro Direcciones: RRHH, Finanzas, Informática e Infraestructura. En el período, sólo la Dirección de Informática ha sido ocupada por una mujer, que lo ha ejercido desde 2010 a la fecha.

Tampoco ha habido Vicerreectoras en la VRIP en el período estudiado. Esta estructura contempla las Direcciones de: Investigación, Innovación y Transferencia Tecnológica, Postgrado y – hasta el año 2015- Cooperación Internacional. Actualmente, hay paridad en la distribución de cargos.

La VIPRE, a diferencia de las anteriores, ha sido ejercida por dos mujeres entre 2016 y 2020. Dependen de ella las Direcciones de: Desarrollo Curricular (dirigida por dos mujeres en el período); Formación Integral y Empleabilidad (ocupada por un hombre); y la Coordinación de Promoción, que ha sido encabezada por una mujer. Cabe destacar que la Vicerreectoría en que porcentualmente menos mujeres han ocupado cargos en el período 2010 – 2020 es la VRAF (Tabla 12).

Tabla 12. Distribución de cargos ocupados por mujeres, en porcentaje, según Vicerreectoría y año

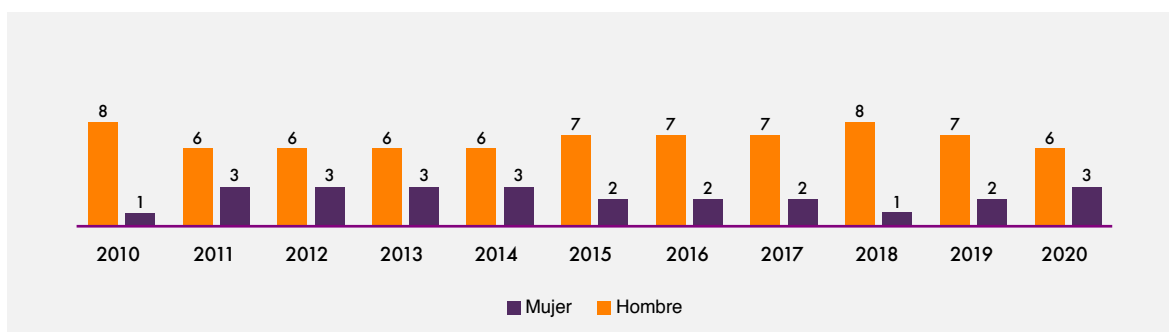
VICERRECTORÍA	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
VRAC	0	0	0	0	0	0	20	33	83	50	50
VRAF	33	25	25	25	25	25	25	20	20	20	20
VRIP	50	50	25	25	75	50	33	50	75	25	50
VIPRE	-	-	-	-	-	-	75	75	75	75	75

Fuente: Elaboración propia a partir de datos entregados por la Secretaría General UFRO (2020).

En cuanto a la presencia de mujeres en los **cuerpos colegiados** de la Corporación se examinaron la Junta Directiva y el Consejo Asesor. El Decreto N°17 de 20 de enero de 2006, que fija la estructura de la Universidad de La Frontera, no contempla criterios de paridad en la composición de estas estructuras. De hecho, entre 2010 y 2020 la composición de ambas ha sido asimétrica en términos de género.

La **Junta Directiva** es el organismo colegiado de mayor jerarquía de la Corporación. Está compuesto por tres representantes del Presidente de la República, tres profesionales universitarios distinguidos/as y tres profesores/as titulares asociadas/os. Entre sus funciones destaca fijar tanto la política global de desarrollo de la universidad como los planes de mediano y largo plazo orientados a materializarla. Asimismo, le compete aprobar el presupuesto anual de la universidad y sus modificaciones, entre otras labores. La participación de mujeres en esta estructura no superó un tercio de los cargos durante el período (Gráfico 3).

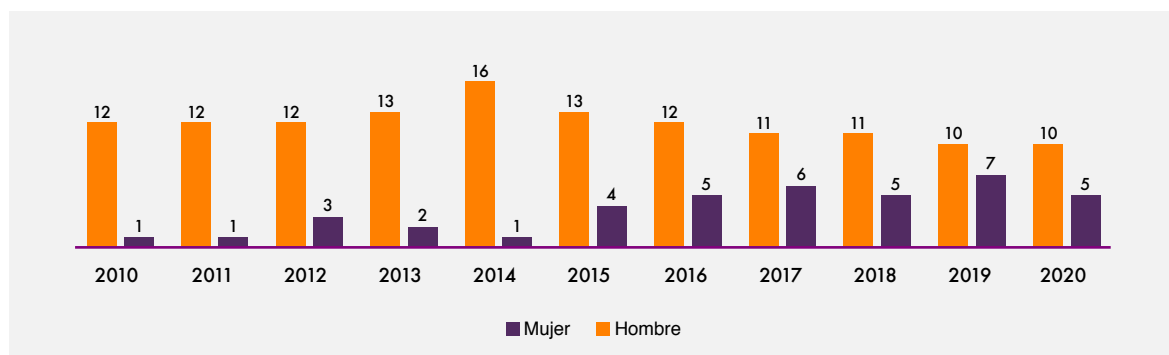
Gráfico 3. Distribución, en cantidad, de Junta Directiva según sexo y año



Fuente: Elaboración propia a partir de datos entregados por la Secretaría General UFRO (2020).

El **Consejo Académico** es el órgano colegiado de carácter consultivo de la Rectoría en las materias relacionadas con el funcionamiento académico de la institución. Entre sus funciones se destaca el proponer a la Rectoría iniciativas para la gestión institucional, determinar el calendario académico y recomendar la creación de grados, diplomados, títulos y programas de estudios conducentes a ellos. En el Consejo Académico, la distribución más paritaria de la estructura fue la de 2017, en que estuvo compuesta por 7 mujeres y 10 hombres; y la más asimétrica se produjo en 2014 que estuvo conformada por 16 hombres y 1 mujer (Gráfico 4).

Gráfico 4. Distribución, en cantidad, del Consejo Académico según sexo y año



Fuente: Elaboración propia a partir de datos entregados por la Secretaría General UFRO (2020).

Cabe señalar que en la Universidad hay instancias coordinadoras y asesoras que permiten orientar a las autoridades sobre diversos temas. Las personas que componen estas comisiones muchas veces son nombradas por las autoridades, es decir, son personas de confianza de ellas. Se puede observar que, en todas las comisiones, a excepción del Comité Ético Científico, donde quien preside es una mujer, mayoritariamente la presencia de quienes toman decisiones son hombres (Tabla 13).

Tabla 13. Distribución, en porcentaje, de miembros de las comisiones asesoras de la UFRO según sexo

COMISIÓN	OBJETIVO	HOMBRE (%)	MUJER (%)
Vinculación con el Medio	Asesorar a la Dirección de Vinculación con el Medio, las Facultades, los Institutos Interdisciplinarios y todas las unidades involucradas, en temas relacionados a la Vinculación con el Medio	54,5	45,5
Pregrado	Asesorar a la Vicerrectoría de Pregrado en materias de docencia en pregrado	53,8	46,2
Propiedad Industrial	Deliberar y asesorar a la Dirección de Innovación y Transferencia Tecnológica acerca de la conveniencia de solicitar un título de protección	66,7	33,3
Ética Científica	Evaluar y certificar desde la mirada de la ética científica los proyectos de investigación de la Universidad	50,0	50,0
Nombramientos y Promociones	Coordinar los procesos relacionados con la carrera académica y sus respectivas jerarquizaciones	85,7	14,3

Fuente: Elaboración propia a partir de datos entregados por la Secretaría General UFRO (2020)

La distribución por género en los cargos y estructuras anteriormente referidas revela que las académicas tienen menor acceso a cargos de elección directa -como Rectoras o Decanas- y **más presencia en cargos de confianza**, ya sea en Vicerrectorías o en Secretarías docentes. Académicas que fueron entrevistadas apuntan a las siguientes explicaciones respecto de esta brecha de acceso al poder: **en lo organizacional**, hay menos mujeres en las jerarquías académicas más altas, por tanto, las opciones para elegir mujeres en cargos directivos superiores están más restringidas; y, **en lo social**, permanecen en la gestión prácticas machistas que reproducen el patriarcado en los distintos niveles y estructuras de la universidad.

En el caso de las **jerarquizaciones académicas** se verifican diferencias por sexo. La más importante se da en Profesor Titular: un 77% de hombres componen la más alta jerarquía académica, frente a 23% de mujeres (Tabla 14).

Tabla 14. Distribución, en porcentaje, de la jerarquización académica, año 2019

JERARQUÍA ACADÉMICA	HOMBRE (%)	MUJER (%)
Profesor Titular	77	23
Profesor Asociado	66	34
Profesor Asistente	57	43
Profesor Instructor	66	34

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de DADI-UFRO (2020).

Si se observa los **nombramientos** del estamento funcionario, también se verifican diferencias de género: en funciones como chofer, estafeta, jefe de oficina y jefe de sección no hay mujeres. Sin embargo, en administrativos y profesionales la situación es inversa, pues hay proporcionalmente más mujeres que hombres. En efecto, el 85,8% del personal administrativo son mujeres. Asimismo, en los cargos de director y directivo superior hay brechas marcadas en favor de los hombres (Tabla 16).

Tabla 16. Distribución, en porcentaje, de tipo de nombramiento en el estamento funcionario según sexo, septiembre de 2020

NOMBRAMIENTO	MUJER (%)	HOMBRE (%)
Auxiliar	27,7	72,3
Chofer	-	100
Estafeta	-	100
Guardia	33,0	67
Mayordomo	-	100
Administrativo	85,8	14,2
Técnico A	41,4	58,6
Técnico B	63,2	36,8
Jefe División	50,0	50,0
Jefe Oficina	-	100

Jefe Sección	-	100
Profesional	58,3	41,7
Director	21,4	78,6
Directivo Superior	21,1	78,9

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de RRHH-UFRO otorgado en septiembre del 2020

Sobre la **reproducción del sistema patriarcal**, académicas y directivas comentaron en las entrevistas que en la distribución histórica de cargos se puede observar que las labores más operativas son asignadas a mujeres. Evaluando las Vicerrectorías, por ejemplo, puntualizaron que las mujeres han asumido habitualmente la VIPRE. Vale decir, la estructura abocada a la formación de estudiantes, que es una prolongación -en este caso simbólica- de las tareas domésticas de la mujer en el hogar en un modelo androcéntrico. En este sentido, una académica refiere:

“El poder sigue manteniéndose en los hombres en la Universidad de La Frontera. Eso ha sido histórico y hoy día solamente tenemos una sola Vicerrectora, por ejemplo, que es un cargo designado por el Rector. Pero también en una actividad donde las mujeres trabajamos mejor, donde se escoge a la persona que es súper eficiente y que sabemos que hacen bien la pega. Pero no tenemos mujeres en temas de decisiones álgidas; por ejemplo, las lucas, donde se decide cuánto dinero y cómo distribuir el dinero. Jamás se ha tenido una mujer en el tema de investigación de posgrado, tampoco hemos tenido ahí una vicerrectora. Entonces, la universidad ha sido increíblemente machista en su distribución del poder. Sigue siéndolo. Y hoy día lo que vemos es que las tareas más caseras, más operativas, de la cancha chica, son asignadas a una vicerrectora”. (DP6)

Otra académica agrega lo siguiente, resaltando la dimensión simbólica de este tema:

“(…) la mujer haciéndose cargo del Pregrado porque sacaron del pregrado todo lo que pudiera ser academia. Entonces: hazte cargo de los estudiantes; cuídalos, tápalos, arrópalos, no sé qué. Ve los problemas de estos cabritos y, además, hazlo funcionar, para que lleguen las lucas aquí (…)”. (DP.20)

Desde un punto de vista simbólico también puede observarse el régimen de género en la **nominación de los espacios universitarios**. De hecho, la mayor parte de los edificios y estructuras que llevan nombres remiten a intelectuales varones y académicos. El propio Campus Central de la Universidad se llama Andrés Bello. Sólo hay dos infraestructuras que remiten a mujeres: el edificio Irma Salas de la FECSH; y el Salón Auditorio Selva Saavedra. Cabe señalar que hay 5 en homenaje a hombres: la sala Gilberto Montero (en el edificio R); y cuatro edificios, a saber, el Teodoro Wickel; la Biblioteca Central Horacio Núñez; el edificio Hernán Herrera; y el edificio Valentín Letelier.

Por otra parte, sobre la decisión de participar en **instancias de decisión institucional**, sea académica o funcionaria, se puede observar, según las 460 personas que contestaron esta pregunta, que el estamento académico presenta mayores situaciones de esta índole. Por el contrario, son las/os funcionarias/os quienes reportan menor participación en instancias de toma de decisiones (Tabla 17).

Tabla 17. Instancias de participación institucional según sexo y estamento

INSTANCIAS DE PARTICIPACIÓN INSTITUCIONAL	ESTAMENTO							
	Académico				Funcionario			
	Hombre(%)		Mujer(%)		Hombre(%)		Mujer(%)	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Decisión Académica/Profesional	18,0	27,3	22,1	32,6	7,6	21,9	11,1	59,4
Cargo de Responsabilidad	23,3	22,1	28,5	26,2	12,2	17,4	25,3	45,1

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Sobre las **motivaciones** por las que las mujeres no han optado por acceder a cargos de toma de decisiones, según las 273 personas que contestaron esta pregunta, destacan el que *“No han contado con los apoyos necesarios”*. Igualmente, las motivaciones por las cuales las funcionarias no han optado por acceder a cargos de toma de decisiones, destacan el que *“No les ha interesado”* y *Otras*, dentro de las que resalta el hecho de que no se les ha solicitado o invitado a participar de una instancia decisional. (Tabla 18).

Tabla 18. Distribución, en porcentaje, de las Motivaciones para no asumir cargos de toma de decisiones según estamento y sexo

MOTIVACIONES	ESTAMENTO			
	Académico		Funcionario	
	Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)
No me siento capaz	2,3	-	2,1	1,1
Supone dejar otras labores*	-	-	2,1	8,0
Supone costos académicos	5,8	3,5	0,5	2,1
Supone mucha exposición	-	-	1,1	2,7
No he contado con los apoyos necesarios	4,7	14,0	4,8	10,7
No es compatible con mi vida familiar/ personal	4,7	10,5	3,7	8,6
No me ha interesado	17,4	16,3	6,4	21,9
Otra	9,3	11,6	6,4	17,6

*Esta categoría no estuvo disponible para la encuesta del Estamento Académico.

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Un aspecto interesante en la estructura de poder universitario y que emergió del análisis cualitativo, es la **fragilidad de la representación de mujeres** en cargos decisoriales. Una académica comenta al respecto:

“Las pocas mujeres que llegan al poder siempre son las primeras en salir al primer conflicto, siempre sobre la bandeja de plata. Cuando hay un conflicto, en la bandeja de plata siempre está la cabeza de una mujer. Las mujeres, en general, asumimos cargos de mucha gestión y mucho trabajo gris y trabajo burocrático. Pero la política la toma el hombre. Pero toda la parte gris, las vicerrectorías, la bancamos las mujeres. Y cuando hay que cortar la cabeza a alguien es la cabeza femenina”. (DP.31)

Otro de los hallazgos del análisis tiene que ver con la justificación de por qué las mujeres asumen o se les asignan cargos operativos de mucha gestión. En general, se argumenta esto **sobre la base de estereotipos** que defienden no sólo los varones, sino también algunas mujeres. Fue común el uso de representaciones del tipo: "las mujeres son mucho más eficientes para muchas cosas"; o "las mujeres rinden dos o tres veces más que los hombres".

Cabe señalar que en las entrevistas, con independencia del género, se expresaron estereotipos con una frecuencia mayor de la esperada. Por ejemplo, temas como la sacralización de lo materno (“defiendo a muerte a la mujer porque tengo una madre y una hija”). O adjetivaciones del tipo: “las mujeres son potentes”, “son más fuertes”, “son apasionadas” o “saben defenderse solas”. En varias oportunidades, mujeres y hombres del estamento académico y el funcionario, apelaron a la idea de complementariedad; el lugar común en que hombres y mujeres se “complementan en sus diferencias”. Estos estereotipos se expresan en una amplia variedad de argumentos relativos a la situación de las mujeres en la universidad y refuerzan, también, las relaciones de poder en la institución.

4.3. Participación

De acuerdo a las entrevistadas, la participación de mujeres en movimientos se incrementó con el mayo feminista. De esta experiencia surgieron demandas que, a la postre, derivaron en la necesidad de cambios institucionales a favor de la equidad de género. Se reconoce que este punto de inflexión histórico, tanto a nivel nacional como en la propia universidad, ha generado una mayor participación de mujeres en la política no convencional, tal como destaca una directiva:

“Yo he visto que las mujeres ahora están mucho más aguerridas y sí cumplen un rol muy importante dentro de los movimientos sociales. Siento que ellas están más empoderadas, o estamos más empoderadas, de poder decir y expresar (...) y siempre hemos hecho movimientos sociales, pero las mujeres siempre nos restábamos un poco de eso, porque era violento, porque venían los carabineros. Pero siento que ahora sí ha cambiado el rol en los movimientos sociales (...) y la mujer tienen un mayor compromiso, diría yo, que los hombres”. (DP.26)

A nivel estudiantil, el 40% de las mujeres y el 38% de los hombres **participan en organizaciones**⁶. De acuerdo a las/os estudiantes, si bien hay desafección respecto de las instituciones, la participación no convencional no ha decaído. Así también, cabe destacar que la representación en las organizaciones contempla criterios de paridad, como indica una estudiante:

“Yo siento que, en las asambleas estudiantiles, en los centros de estudiantes, [la representación] es bien equitativa [ahora]. Igual quizás eso se da porque las

6. Información recaba a través de la Encuesta de Diagnóstico de situación y relaciones de género en la UFRO, DEG (2020).

nuevas generaciones también vienen con esto de la equidad de género y eso hace que todo sea más equitativo” (DP15)

En los estamentos de funcionarios y académicos, la **participación gremial** es diferente. En general, los gremios no son bien considerados por la mayoría de las/os informantes. Aunque se reservan observaciones al respecto, la mayoría de las/os entrevistados no están gremializados. Una académica alude a que los gremios mantienen prácticas de corrupción consistentes en el intercambio de favores. Una práctica que, a su juicio, es muy común en la universidad, y que es propia incluso de los gobiernos universitarios. Éstos se construirían desde redes de apoyo que entregan favores o los quitan a quienes no se alinean. Se señala que es una práctica que ha sido usada especialmente por hombres, los que históricamente han dirigido la universidad. Sin embargo, también se habrían alineado mujeres realizando concesiones y manteniendo las prácticas y relaciones tradicionales de poder.

Otro aspecto a considerar sobre la participación es la **capacidad de influencia de las mujeres** en los resultados electorales. Una académica sostuvo que el sistema de elecciones vigente en la universidad discrimina a las mujeres. El sistema electoral está normado en la Resolución Exenta N°2052 de 29 de marzo de 2017. El texto indica que los cargos de Rector, miembros del Consejo Académico, Decano, Director de Instituto Independiente y Director de Departamento, se eligen por medio de votaciones. En el documento no se identifican barreras para la postulación a estos cargos. Asimismo, se describe la regla electoral que corresponde a sufragio ponderado o múltiple (Anduiza y Bosch, 2009). En este caso, se ponderan los votos de acuerdo a la jerarquía de las/os participantes. Profesores/as titulares y asociadas/os, de jornada completa y parcial, ponderan por cuatro sus preferencias. A medida que se baja en la jerarquía académica, la ponderación disminuye. Ahora bien, el problema en la capacidad de influencia de las mujeres en los resultados no tendría que ver con la regla electoral, sino con el **acceso a la jerarquía académica**. Esto es por dos razones:

i) Los cargos electos exigen ciertas condiciones que las candidaturas deben cumplir. Por ejemplo, para postular a Rector/a es necesario contar con a lo menos tres años de experiencia en cargos directivos. Para ser Decana/o se requiere tener, como mínimo, la jerarquía de profesor asociado. En el resto de los cargos se exige, a lo menos, la condición de profesor asistente. Dados estos requisitos y considerando que hay una distribución asimétrica en la jerarquización de hombres y mujeres -que aumenta a medida que avanza la carrera académica-, puede sostenerse que la cantidad de mujeres que pueden optar a estos cargos es menor que la de hombres.

ii) Esta distribución también incide sobre los resultados electorales. Con el sistema de votación actual, y considerando sólo a quienes integran la jerarquía académica, las mujeres tienen una capacidad de influencia de 37,2% en los resultados y los hombres un 62,8% (Tabla 19). Cabe destacar que estos resultados se producen con independencia de la regla electoral. Si se aplicara la modalidad de “una persona, un voto” -que es la más propia de las democracias liberal-representativas-, la capacidad de influencia de las mujeres sería de 37,3%; y los hombres tendrían 62,7%, es decir, el “peso electoral” sería prácticamente el mismo. Las críticas al sufragio ponderado se entienden desde un punto de vista normativo, sobre las reglas del juego de una democracia institucional. Sin embargo, lo que finalmente discrimina a las mujeres es su menor acceso a los cargos de jerarquía académica.

Tabla 19. Capacidad de influencia en elección de cargos según género, jerarquía académica y tipo de jornada

JERARQUÍA	JORNADA	PONDERACIÓN	MUJER	HOMBRE	TOTAL	MUJER (%)	HOMBRE (%)
INSTRUCTOR	Parcial	1	14	39	53	26,4	73,6
	Completa	2	6	2	8	75,0	25,0
ASISTENTE	Parcial	2	132	218	350	37,7	62,3
	Completa	3	204	216	420	48,6	51,4
ASOCIADO	Parcial	4	64	120	184	34,8	65,2
	Completa	4	252	448	700	36,0	64,0
TITULAR	Parcial	4	12	60	72	16,7	83,3
	Completa	4	40	120	160	25,0	75,0
CAPACIDAD DE INFLUENCIA			725	1225	1950	37,2	62,8

Fuente: Elaboración propia a partir de datos entregados por RRHH-UFRO (2020).

4.3. Liderazgos

De acuerdo a algunas entrevistadas, los liderazgos femeninos y masculinos son distinguibles. Los primeros los entienden como más horizontales, emulando a la distinción entre gobierno tradicional (masculino) y nueva gobernanza (femenino). Una académica comenta sobre los liderazgos en el estamento estudiantil:

“Cómo ellas ejercen el liderazgo o cómo ellos ejercen el liderazgo, yo también ahí vería diferencias. Lo masculino lo conocemos. Es mucho más ampliamente conocido. ¿Pero cuál serían las chiquillas? Yo las veo a ellas que son más colaborativas. Trabajan más en red, de manera más colaborativa. Suelen trabajar mucho más en esto de no tener necesariamente la representatividad, sino que son como vocerías, mucho más de decisiones de asambleas. También en la manera de plantearse yo creo que son diferentes. No solo en los temas que les preocupan, sino que también en el estilo, que puede ser tal vez menos directo con las autoridades. También, a lo mejor, [son] un poco más temerosas, lo que puede terminar incidiendo en que al final las vean como menos eficientes, porque estaban acostumbradas al estilo más agresivo, más directo de los varones. Pero sí que hay diferencias”. (DP.24)

Una dirigente estudiantil señala que las mujeres tienden a desarrollar liderazgos más consensuales, algo que ha podido comprobar, comparando la experiencia dirigencial de hoy con la situación previa al mayo feminista:

“Yo veo que ha ido cambiando y eso me ha gustado. [Antes] esos espacios eran de hombres y se iban sumando las mujeres, pero las tomaban como un agregado. Nunca fue como: “ella es líder”. (...) Cuando entré a la Universidad vi las últimas situaciones de grandes discusiones, peleas, prácticamente en pleno Consejo. (...) Empezaron a entrar más mujeres y esto paró. Lo que no significa que dejen de haber roces, pero bajó ese nivel de intensidad, que por lo general viene más por parte de varones. Yo creo que las mujeres tienden a calmar esos espacios” (DP.34)

Los liderazgos en el ámbito académico y especialmente en las estructuras de poder son problematizados por algunas entrevistadas. Consideran que cuando las mujeres acceden a puestos de poder tienden a **masculinizar sus prácticas**:

“También se ha dado que hay cargos que lo ejercen mujeres -comenta una académica- y que yo creo que se han, por decirlo así, masculinizado en el estilo y que no caen muy bien. O sea, terminan siendo más de lo mismo. Se termina haciendo poco a favor, por ejemplo, de la igualdad, porque asumen una condición y una conducción más del estilo masculino. (...) Tengo la impresión de que una mujer cuándo está en un cargo también está muy preocupada de no parecer que

está favoreciendo al género, y a veces se pone incluso más estricta, y marca, así como una diferencia. Entonces, [es como] "no, yo no voy a favorecer a nadie", y al final termina siendo peor". (DP.24)

Una directora indica que las mujeres no se comportan con lo que denomina "sororidad", respecto de aquellas que han accedido a cargos de poder o que se destacan profesionalmente:

"Me encantaría poder ver que en una próxima elección [de Rector] que al menos hubiese alguna mujer. Que se atrevieran en realidad. Pero que no se le desprestigie. Creo que ahí también las mujeres somos súper buenas para desprestigiarnos entre nosotras". (DP. 22)

4.4 Relaciones entre variables

■ Estamento académico: instancias de decisión académica

De acuerdo a la encuesta, las variables que incidieron en el **acceso a instancias** de decisión académica corresponden a **factores organizacionales y personales**. Ahora bien, mediante un análisis de clasificación Random Forest realizado en torno a un total de 119 variables construidas a partir de la Encuesta a Académicas/os, se establecieron 14 variables que en un 57,6% explican la variabilidad del acceso a instancias de decisión académica, con un corte igual o mayor a un 2% de contribución. Luego, para ajustar el grado de influencia, se aplicó a estas 14 variables un análisis CART, resultando –en términos de consistencia del modelo- 8 variables que explican en un 47,2% la variabilidad del acceso a instancias de decisión académica, también con un corte igual o mayor a un 2% de contribución.

A continuación, se presenta el porcentaje de contribución interna de cada una de estas 8 variables, en términos de sus grados de influencia en la variable de acceso a instancias de decisión académica.

Tabla 20. Contribución en términos de grado de influencia de variables que explican el acceso a instancias de decisión académica en el estamento académico, según análisis CART

VARIABLE DE INFLUENCIA	INFLUENCIA INTERNA (%)
Años de antigüedad en la UFRO	30,9
Haber desempeñado cargos de responsabilidad en la UFRO	15,0
Horas semanales destinadas a labores domésticas	14,3
Satisfacción respecto del nombramiento actual	11,2
Jerarquía académica	8,3
Afirmación: Deber esforzarme más que mis colegas por reconocimiento	7,9
Situación conyugal	6,6
Tenencia de hijas/os	5,8

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

De acuerdo a este análisis, la participación en instancias de decisión académica se explica por factores organizacionales, como lo son las condiciones laborales, en este caso, años de antigüedad o la experiencia en cargos. Pero también se ve influenciada por factores personales, como las labores domésticas o la situación familiar. Esto permite sugerir el impacto que puede tener la vida familiar y, en especial, en lo que concierne a las labores del hogar, con la relación a la experiencia de haber tenido alguna instancia de decisión académica.

■ Estamento funcionario: nombramiento y poder

De acuerdo a la encuesta, las variables que incidieron en el **nombramiento** están asociadas a las dimensiones sociodemográficas de las/os funcionarias/os. Ahora bien, mediante un análisis de clasificación Random Forest realizado en torno a un total de 117 variables construidas a partir de la Encuesta a Funcionarias/os, se establecieron 11 variables que en un 79,5% explican la variabilidad del nombramiento, con un corte igual o mayor a un 2% de contribución. Luego, para ajustar el grado de influencia, se aplicó a estas 11 variables un análisis CART, resultando –en términos de consistencia del modelo- 4 variables que explican en un 46,1% la variabilidad del acceso a instancias de decisión académica, también con un corte igual o mayor a un 2% de contribución

A continuación, se presenta el porcentaje de contribución interna de cada una de estas 4 variables, en términos de sus grados de influencia en la variable de nombramiento.

Tabla 21. Contribución, en porcentaje, en términos de grado de influencia de variables que explican el nombramiento en el estamento funcionario, según análisis CART

VARIABLE DE INFLUENCIA	INFLUENCIA INTERNA (%)
Nivel Educativo	76,2
Sexo	10,5
Antigüedad Laboral	8,8
Percepción de Carrera funcionaria afectada por Sobrecarga laboral	4,5

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

En base a este análisis, cabe plantear que el *tipo de nombramiento*, podría explicarse -en mayor medida- por variables asociadas a condiciones laborales. Sin embargo, el mayor grado de influencia en esta variable es el nivel educativo, lo que permite sugerir el impacto que puede tener el acceso a ciertos niveles educativos antes de entrar a trabajar en la Universidad de La Frontera. Luego seguiría en términos de influencia el sexo de la persona, así como su antigüedad laboral.

■ Estamento estudiantil: participación en organizaciones estudiantiles

La **participación en organizaciones estudiantiles** se vincularía con otros aspectos o variables asociadas a las dimensiones de convivencia universitaria y de percepción de discriminación generalizada. Ahora bien, mediante un análisis de clasificación Random Forest realizado en torno a un total de 112 variables construidas a partir de la Encuesta a Estudiantes, se establecieron 21 variables que en un 62,5% explican la variabilidad de la participación en organizaciones estudiantiles, con un corte igual o mayor a un 2% de contribución. Luego, para ajustar el grado de influencia, se aplicó a estas 21 variables un análisis CART, resultando -en términos de consistencia del modelo- 12 variables que explican en un 19,6% la variabilidad de la participación en organizaciones estudiantiles, también con un corte igual o mayor a un 2% de contribución.

A continuación, se presenta el porcentaje de contribución interna de cada una de estas 12 variables, en términos de sus grados de influencia en la variable de participación en organizaciones estudiantiles.

Tabla 22. Contribución, en porcentaje, en términos de grado de influencia de variables que explican la participación en organizaciones estudiantiles en el estamento estudiantil, según análisis CART

VARIABLE DE INFLUENCIA	INFLUENCIA INTERNA (%)
Haber escuchado Comentarios de profesores hombres que denigran a mujeres	22,3
Percepción de que Estudiantes hombres defienden ideas más que estudiantes mujeres	12,6
Edad	9,9
Haber escuchado Comentarios de profesores hombres que denigran hombres	8,2
Facultad	7,5
Probabilidad de escuchar "Se lo ganó por meterse con alguien"	7,2
Probabilidad de escuchar "Seguro lo logró por su pareja"	7,2
Experiencia haber visto imágenes de connotación sexual	7,0
Haber escuchado Comentarios de profesoras mujeres que denigran a mujeres	6,9
Experiencia de recibir bromas homofóbicas	4,4
Percepción de que existe discriminación de género en la UFRO	3,6
Afirmación de que la futura política de equidad de género de la UFRO cautele la igualdad de remuneraciones entre hombres y mujeres	3,2

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Según este análisis, cabe plantear que la *participación en organizaciones estudiantiles*, podría explicarse -en mayor medida- por variables asociadas a condiciones en la convivencia universitaria y a la percepción de discriminación generizada en la universidad. De esta manera, las personas que perciben o están más expuestas a discriminaciones y violencias generizadas tenderían a vincularse con organizaciones estudiantiles, probablemente más sensibles a situaciones de violencia, discriminación y exclusión.

Conclusiones

En la Universidad de La Frontera hay un techo cristal tanto en la carrera académica como en la estructura del poder. En el primer caso, la asimetría se profundiza a medida en que se avanza en la jerarquía académica. En el segundo, las mujeres han sido históricamente sub-representadas en el gobierno universitario; en efecto, han ocupado principalmente cargos intermedios, de carácter más operativo. Por ejemplo, a nivel de direcciones de carrera, hay incluso más mujeres que hombres. Hay una concepción, bastante generalizada, que estas tareas operativas son mejor hechas, con más precisión y dedicación, por las mujeres. A ellas se les atribuye una mayor prolijidad que los hombres. Pero también se asume que las mujeres deben hacer un esfuerzo aún mayor para validarse dentro de la institución, por lo que estas tareas las cumplen con valor agregado. Las académicas han ocupado, en general, cargos de confianza, y en menor medida, aquellos que son electos mediante un sistema de votación.

Las barreras que explican el techo de cristal pueden agruparse en personales, organizacionales y sociales. Sobre las primeras, la decisión de asumir un cargo se ve influida por factores como el tiempo dedicado a labores domésticas o los temas familiares. Entre los aspectos organizacionales hay que considerar como determinante la jerarquización académica; la asimetría, en este caso, reduce las posibilidades de postular a cargos electos, y también afecta la capacidad de influencia de las mujeres en los resultados electorales. Por último, sobre los factores sociales, las entrevistadas destacan el machismo presente en la institución que permea todos los aspectos del quehacer universitario.

Respecto al ejercicio de las mujeres en cargos de toma de decisiones, siguiendo a Bellón (2017), cabe preguntarse si esto representa la reproducción o la subversión del orden simbólico binario o la lógica cultural heteronormativa. De acuerdo a algunas informantes que abordaron el tema, se sostiene que, en general, hay una masculinización en el ejercicio de los cargos. Es decir, las mujeres tienden a reproducir las prácticas y formas culturalmente instaladas en la universidad.

Sobre la participación de mujeres en movimientos y gremios, puede observarse que ésta se incrementó posterior a las movilizaciones del mayo feminista, especialmente en el estamento estudiantil. Luego de este proceso se ha dado una mayor presencia de temas de género en la agenda y repertorios del activismo estudiantil, lo que ha fortalecido la incorporación de este tema a la institucionalidad.

Capítulo 5 | Acceso, permanencia y promoción

Introducción

El siguiente capítulo presenta los resultados sobre las oportunidades de acceso de las/os integrantes de la comunidad universitaria a recursos materiales y simbólicos en términos de las posiciones de género, a lo largo de la permanencia académica y/o laboral en la universidad. Específicamente, se analizaron las posibilidades de acceso y permanencia laboral y/o académica; las condiciones de trabajo y de desarrollo académico; así como la influencia en la vida laboral y académica de las responsabilidades familiares y domésticas.

En esta materia hay importantes diferencias de interpretación entre las/os informantes. Por una parte, algunas afirmaciones refieren que la existencia de una regulación que, en teoría, no hace distinciones entre géneros, tiene como consecuencia una universidad exenta de discriminaciones en el acceso, permanencia y promoción en los estamentos estudiantil, funcionario y académico. Y, por otra parte, hay una mirada crítica a esta primera afirmación, señalando que las mujeres no están en las mismas condiciones que los hombres para el desarrollo de las carreras funcionarias y/o académicas.

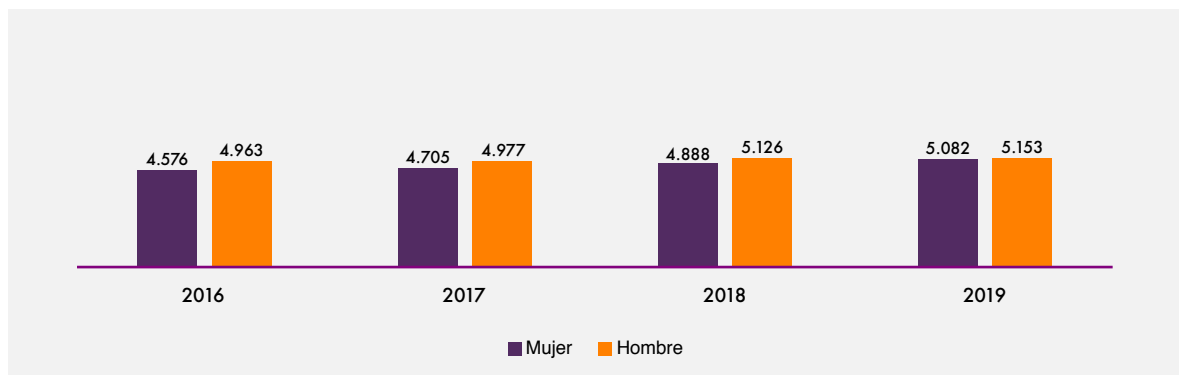
El concepto de meritocracia cobra, en este marco, un papel relevante y es abordado en un acápite separado. Las informantes destacan que a los varones se les hace más fácil llegar a mejores cargos o a posiciones jerárquicas más elevadas, lo que también se refleja en una diferencia en las condiciones laborales, estableciéndose asimetrías entre hombres y mujeres. Asimismo, en el acceso y permanencia en las carreras por parte del estudiantado, es posible reconocer diferencias importantes. Por ejemplo, estudiantes que deben cuidar muchas veces a sus hijos o familiares o soportar la estigmatización de carreras generizadas.

5.1. Acceso

El acceso refiere a la posibilidad de formar parte de distintos estamentos y de niveles de la estructura institucional. Al respecto, se pudo analizar distintos indicadores, como la matrícula en el caso del estamento estudiantil y la distribución de personas en el estamento académico y funcionario, todo ello desagregado en distintas categorías internas establecidas para cada estamento.

En tal sentido, en 2019 la comunidad universitaria de la UFRO correspondía a 13.591 personas, distribuidas en los diferentes estamentos: estudiantes de pregrado (10.235), estudiantes de postgrado (781), académicos y académicas (609), y funcionarios y funcionarias (1.414). Como es posible apreciar, la distribución por género de esta población varía dependiendo del estamento de referencia. Para el caso de estudiantes de pregrado, desde 2016 se comienza a observar un incremento de matrículas para ambos sexos; en 2019 se verifica una presencia relativamente equiparable entre hombres y mujeres (Gráfico 5).

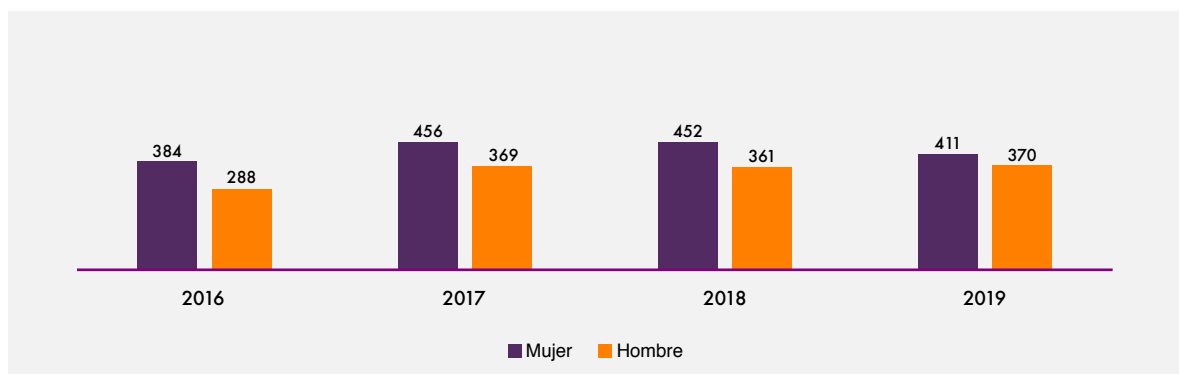
Gráfico 5. Distribución, en cantidad, de matrícula de pregrado según año y sexo



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de DADI-UFRO (2020).

Para el caso de estudiantes de postgrado se observa un progresivo aumento de presencia de mujeres desde 2016, pero que vuelve a disminuir en 2019, teniendo una presencia de un 53% en el caso de las mujeres, y un 47% la de los hombres (Gráfico 6).

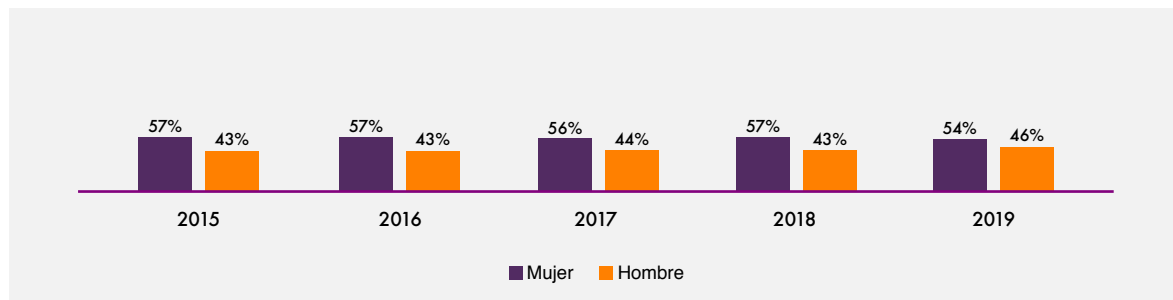
Gráfico 6. Distribución, en cantidad, de matrícula postgrado según año y sexo



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de DADI-UFRO (2020).

En el caso de la matrícula en programas de Magíster o Especialidades hay una mayor presencia femenina, siendo la matrícula del año 2019 de un 54% de mujeres y un 46% de hombres (Gráfico 7).

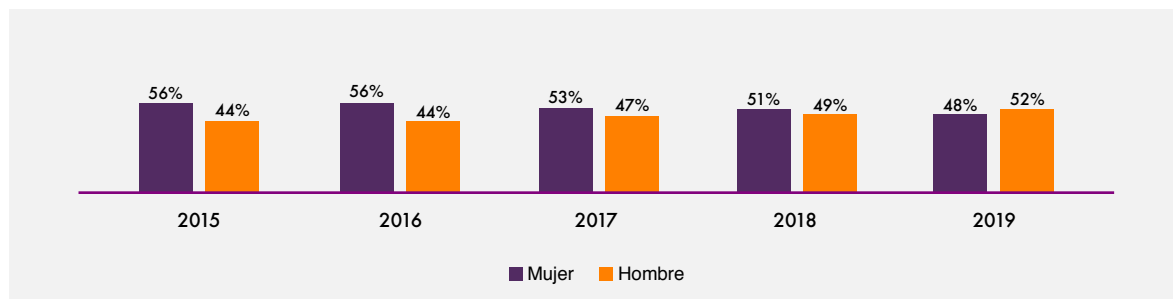
Gráfico 7. Distribución, en porcentaje, de matrícula en Programas de Magister o Especialidad según sexo y año



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de DADI-UFRO (2020).

En el caso de la matrícula en programas de Doctorado se observa una proporción sin diferencias en cuanto a las matrículas por sexo, con un aumento progresivo de hombres, desde 2015 al 2019. De esta forma, para 2019 en los programas de Doctorado se observó un 52% de presencia de estudiantes hombres frente a un 48% de mujeres (Gráfico 8).

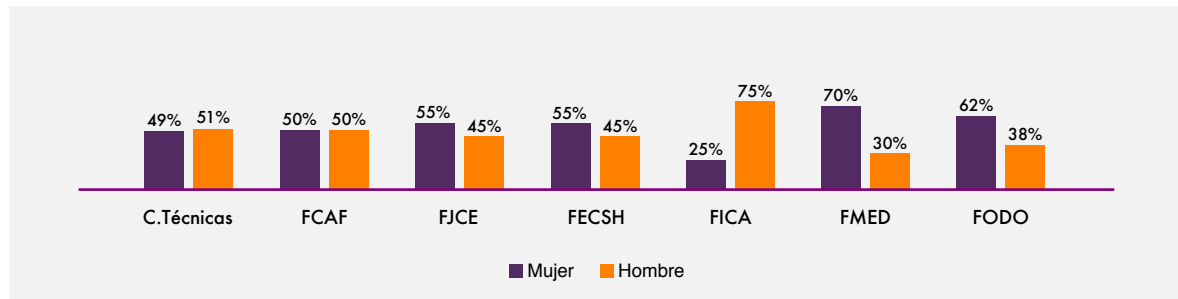
Gráfico 8. Distribución, en porcentaje, de matrícula en Programas de Doctorado según sexo y año



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de DADI-UFRO (2020).

Ahora, si se compara por Facultad, en el caso de pregrado, hay Facultades más generizadas que otras, como ocurre en Ingeniería y Ciencias, la que al 2019 tenía un 75% de presencia de estudiantes hombres, frente a un 25% de estudiantes mujeres. Lo mismo ocurre en la Facultad de Medicina, pero con carreras feminizadas: al 2019 había un 70% de presencia de estudiantes mujeres frente a un 30% de estudiantes hombres (Gráfico 9).

Gráfico 9. Distribución, en porcentaje, de estudiantes de pregrado por Facultad, por sexo



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de DADI-UFRO (2020).

En las entrevistas se hace evidente este sesgo generizado que se puede observar en el **acceso a carreras**. Los roles de género y las divisiones sexuales del trabajo son culturalmente significativos en la decisión de optar a una u otra carrera de pregrado. Una académica describe:

“Si consideramos a nivel estudiantil que efectivamente hay muchos estudios y evidencia que demuestra que con los chicos, desde que entran al colegio, ya se manifiestan diferencias en cómo se les enseña, qué se les enseña, lo que se ha hablado tanto que antiguamente se denominaba el currículo oculto. (...) Sí, yo creo que las mujeres efectivamente están recibiendo desde siempre un mensaje que las va dirigiendo, por ejemplo, hacia qué carreras o roles realizar. Incluso, a lo mejor, las hacen no pensar tanto en la universidad, sino que, en otras áreas de desarrollo profesional, en comparación a los varones. Y cuando se plantea lo profesional efectivamente, también, desde muy temprano se les va orientando a las niñas en profesiones que tengan que ver con el cuidado, por ejemplo; y a los varones en cuestiones más bien de toma de decisiones: lo público, las ciencias y allí ya se les marca una diferencia”. (DP.24)

Otra académica profundiza sobre la materia, señalando cómo los estereotipos culturales de género influyen en la elección de las carreras de pregrado:

“Eso está muy dado por el rol digamos, por el lugar en que nos ubicamos en la sociedad. Esto lo he conversado muchas veces con colegas y es parte de las experiencias de mi vida también. Yo lo puedo estudiar, es lo que me dicen las teóricas, pero también lo he vivenciado. Entonces, me parece que es así, el hecho

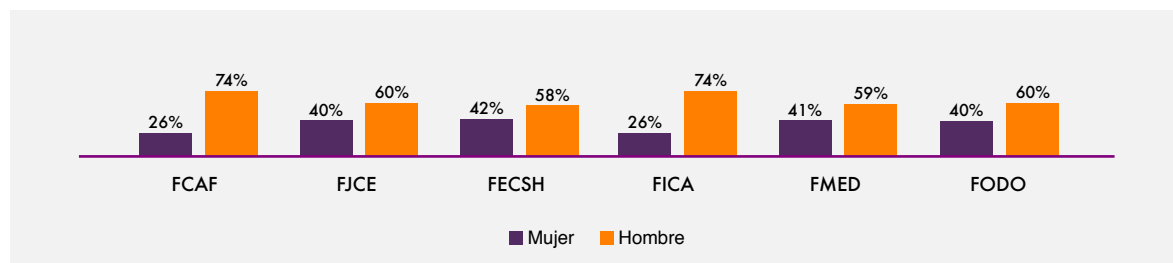
de las mismas oportunidades de estudiar, eso es un elemento que hay que mirar y no quiere decir que a la universidad no entren estudiantas mujeres; pero hay que ver a dónde entran, cómo entran, a qué carreras entran, cuáles son los puntajes que en esas carreras les permiten el ingreso. Seguimos reproduciendo la lógica del cuidado: las mujeres se hacen cargo de las profesiones del cuidado que son menos valoradas al interior de una sociedad capitalista como la nuestra; y los hombres son los ingenieros”. (DP.20)

La misma académica refiere, además, cómo aquellas elecciones realizadas por mujeres de carreras más masculinizadas, pueden tener como resultado experiencias de discriminación e, inclusive, de bullying por parte de pares, debido a que sus elecciones transgreden los estereotipos culturales de género:

“Entonces, hay un curso de 50 ingenieros, 60 ingenieros y entran chiquillas y la sufren a morir. (...) Porque adentro están con todo el bullying, la presión. (...) Entonces, en esa estructura uno dice que bueno, a veces entran hasta más mujeres; si uno va a los indicadores, hasta entran más mujeres a la universidad. Pero, ¿a qué carreras? ¿A cumplir qué rol dentro de la Universidad? ¿Cómo ese tránsito académico va a generar procesos de cambios en su condición de ser mujer al interior de la sociedad? Más allá que probablemente la movilidad social y económica sí les va a dar. (...) En trabajo social [por ejemplo] muchas de ellas son la primera generación que llegó a la universidad; pero siguen siendo las cuidadoras en una carrera que es de cuidados”. (DP.20)

Sin embargo, en el estamento académico hay una menor presencia de mujeres en todas las Facultades desde 2016 en adelante. Es decir, pese a que en las Facultades hayan accedido mujeres en menor o mayor medida, existe de todas formas en 2019 una mayor presencia de académicos en todas las Facultades (Gráfico 10).

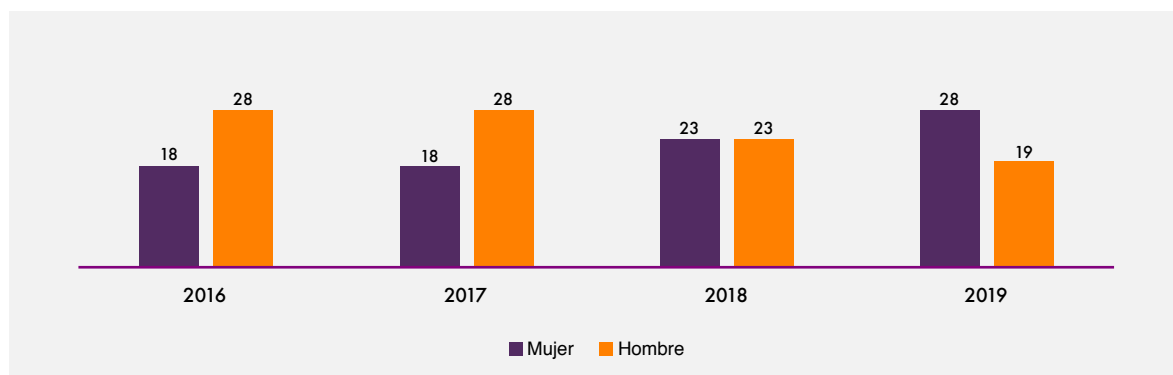
Gráfico 10. Distribución, en porcentaje, de académicos por sexo y Facultad (año 2019)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de DADI-UFRO (2020).

Sin embargo, en las Direcciones de Carrera se evidencia un aumento de mujeres asumiendo estos cargos desde 2016 en adelante. En 2019, hay un 60% de presencia en dichos cargos, frente a un 40% de hombres (Gráfico 11). Cabe señalar como se indica en entrevistas, que estos cargos están culturalmente asociados a estereotipos de género referidos al cuidado de personas y, en este caso, de las/os estudiantes.

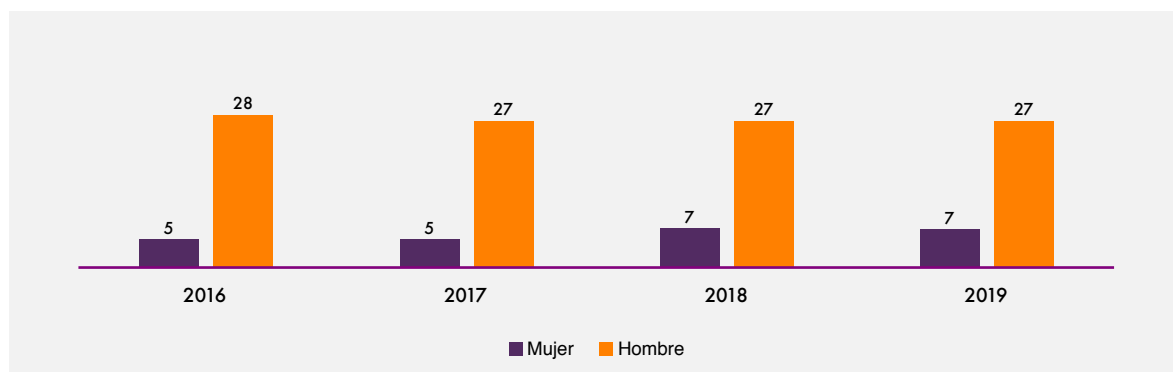
Gráfico 11. Distribución, en cantidad, de Direcciones de carrera según año y sexo



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de DADI-UFRO (2020).

Como contraste, en cuanto a las Direcciones de Departamento (cargos asociados en entrevistas a estereotipos masculinos que refieren a la toma de decisiones), en 2019 se observa una mayor presencia de directores, con un 79% de ocupación de esos cargos, frente a un 21% de directoras.

Gráfico 12. Distribución, en cantidad, de Direcciones de Departamento según año y sexo



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de DADI-UFRO (2020).

Lo mismo ocurre si se analizan las Direcciones de Postgrado. Al observar quiénes ejercen este tipo de direcciones, se puede evidenciar cómo, a mayor grado académico, mayor es la presencia de hombres en los cargos directivos (Tabla 23). En el caso de los Doctorados, la diferencia es de casi 82 puntos porcentuales en favor de los hombres.

Tabla 23. Distribución de Direcciones de Postgrado, en porcentaje, según grado académico y sexo

DIRECCIÓN DE POSTGRADO	SEXO	%
DOCTORADO	Hombre	90,9
	Mujer	9,1
MAGISTER	Hombre	65,5
	Mujer	34,5
ESPECIALIDADES	Hombre	55,6
	Mujer	44,4

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Dirección de Postgrados, UFRO (2020).

En el caso de las direcciones de los Centros de Excelencia, se aprecia una proporción paritaria, con un 50% de hombres y 50% de mujeres ocupando cargos de dirección.

Por otro lado, en términos de tipo de jornada laboral, también se observan diferencias por sexo en el periodo 2016-2019, en los casos de jornadas por horas y de jornada completa. En 2019, en la jornada por horas hay un 70% de presencia de académicos, frente a un 30% de académicas (Tabla 24). Del mismo modo, en la jornada completa también se observa una diferencia similar, con un 61% de hombres, frente a un 39% de mujeres, en el mismo tipo de jornada laboral.

Tabla 24. Distribución del Tipo de jornada laboral, en porcentaje, según sexo y año

TIPO DE JORNADA	SEXO	2016 (%)	2017 (%)	2018 (%)	2019 (%)
POR HORAS	Hombre	70	69	70	70
	Mujer	30	31	30	30
1/4 JORNADA	Hombre	100	100	100	100
	Mujer	-	-	-	-

MEDIA JORNADA	Hombre	58	57	57	54
	Mujer	42	43	43	46
3/4 JORNADA	Hombre	33	33	33	33
	Mujer	67	67	67	67
JORNADA COMPLETA	Hombre	61	60	60	61
	Mujer	39	40	40	39

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de DADI-UFRO (2020).

En cuanto al tipo de contrato, también se puede evidenciar diferencias por sexo (Tabla 25). En todos los años, desde el 2016 en adelante, se puede ver una mayor presencia de académicos en calidad de propiedad (62%) y a contrata (64%), que académicas en la misma condición (38% y 36%, respectivamente).

Tabla 25. Distribución del Tipo de contrato laboral, en porcentaje, según sexo y año

TIPO DE CONTRATO	SEXO	2016 (%)	2017 (%)	2018 (%)	2019 (%)	TOTAL (%)
PROPIEDAD	Hombre	62	62	62	62	62
	Mujer	38	38	38	38	38
CONTRATA	Hombre	65	64	64	63	64
	Mujer	35	36	36	37	36

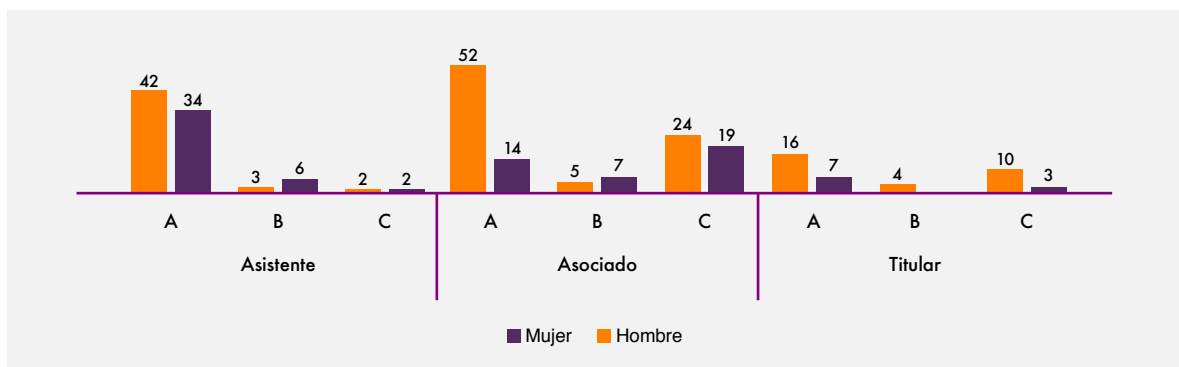
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de DADI-UFRO (2020).

En el caso de las jerarquizaciones académicas, como se pudo ver en el capítulo anterior, también se verifican diferencias por sexo, siendo la más importante en la jerarquización de Profesor Titular para el año 2019. En este caso hay un 77% de presencia de hombres asumiendo esa jerarquía, frente a un 23% de mujeres.

Ahora bien, si se analiza la jerarquía académica según proporciones por sexo, se evidencian también brechas de género que expresan una mayor proporción de mujeres que de hombres como profesor asistente, lo que ocurre de manera inversa en el caso de profesoras/es titulares.

Si bien se aprecia esta diferencia en las jerarquías, si se desagrega por subcategorías A, B, C, siendo A la de mayor nivel, se puede ver una diferencia en la distribución de géneros en estos cargos; es decir, se observa una brecha de acceso en todas las jerarquías académicas, ocupando los niveles más altos los hombres (Gráfico 13).

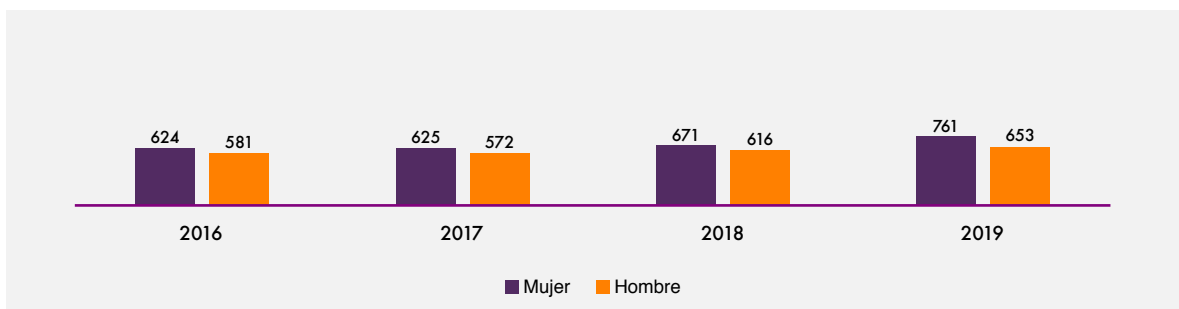
Gráfico 13. Distribución, en cantidad, de Jerarquizaciones, según subcategoría y sexo



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de DADI-UFRO (2020).

En el caso del estamento funcionario, se evidencia una mayor equidad con respecto a la presencia en cargos como personal profesional, de administración, apoyo y servicios. En 2019, se constató un 54% (761) de funcionarias y un 46% (653) de funcionarios (Gráfico 13.1).

Gráfico 13.1. Distribución en cantidad del Personal profesional, de administración, apoyo y servicios según sexo y año



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de DADI-UFRO (2020).

Por otra parte, si se analiza la distribución por tipo de nombramiento, se aprecian diferencias de género en mayor medida en choferes, estafetas, auxiliares, guardias, técnicas/os A, directoras/es, y directoras/es superiores/es, en que hay mayor presencia de hombres que mujeres (Tabla 26) En cargos administrativos, técnicas/os B y profesionales, hay mayor presencia de mujeres que de hombres.

Tabla 26. Distribución, en porcentaje, del tipo de nombramiento en el estamento funcionario, según sexo en septiembre de 2020

NOMBRAMIENTO	MUJER (%)	HOMBRE (%)
Auxiliar	27,7	72,3
Chofer	-	100,0
Estafeta	-	100,0
Guardia	33,0	67,0
Mayordomo	-	100
Administrativo	85,8	14,2
Técnico A	41,4	58,6
Técnico B	63,2	36,8
Jefe División	50,0	50,0
Jefe Oficina	-	100,0
Jefe Sección	-	100,0
Profesional	58,3	41,7
Director	29,8	70,2
Directivo Superior	42,5	57,5

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de RRHH-UFRO otorgado en septiembre del 2020

Asimismo, si se analiza el tipo de contrato del personal funcionario, se puede evidenciar que no hubo mayores diferencias por sexo según tipo de contrato en 2019 (Tabla 27). El personal contratado en calidad de planta (propiedad) se distribuye en un 50% para ambos sexos. El personal a contrata cuenta con un 54% de presencia femenina, frente a un 46% de presencia masculina. Y en el personal a honorarios, se aprecia un 54% de presencia masculina, frente a un 46% de presencia femenina.

Tabla 27. Distribución, en porcentaje, del tipo de contrato del personal funcionario según año y sexo

TIPO DE CONTRATO	SEXO	2016 (%)	2017 (%)	2018 (%)	2019 (%)
PROPIEDAD	Hombre	54	54	52	50
	Mujer	46	46	48	50
CONTRATA	Hombre	47	47	47	46
	Mujer	53	53	53	54
HONORARIOS	Hombre	55	53	52	54
	Mujer	45	47	48	46

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de DADI-UFRO (2020).

Si se analiza la totalidad de funcionarias/os y prestadoras/es de servicio según proporciones por sexo, se evidencian brechas de género, observándose una mayor proporción de hombres que de mujeres con calidad contractual de propiedad (Tabla 28).

Tabla 28. Distribución, en porcentaje, del tipo de contrato de todo el personal según sexo, en septiembre de 2020

TIPO DE CONTRATO	MUJER (%)	HOMBRE (%)
HONORARIO	48,6	51,4
CONTRATA	51,7	48,3
PROPIEDAD	38,7	61,3

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de RRHH-UFRO otorgado en septiembre del 2020

En lo que respecta al acceso laboral de funcionarias y académicas a la institución, un argumento que prima en las entrevistas es que no hay distinguos de ningún tipo en los procesos de reclutamiento y de promoción. Una directora dice que no hay barreras técnicas de ninguna clase que impliquen discriminación entre hombres y mujeres. Señala que las únicas barreras que podrían existir en el quehacer universitario son de tipo culturales. Por ejemplo, el machismo que aún prevalece en algunas estructuras universitarias. También la edad que, a su juicio, representa la principal barrera actual:

señala que las mujeres que tienen más de 50 años, para la academia, dejan de existir. El problema es que hoy en día se generan incentivos para aquellas que tienen menos de 30 años; por lo tanto, observa una injusticia para las que no tuvieron esas oportunidades e incentivos (DP.6).

Un académico complementa:

“Creo que no hay barreras de acceso. Al contrario, hoy día creo que existe una preponderancia a establecer criterios que permitan ir trabajando hacia una igualdad. [De este modo] tenderemos a contar con la misma cantidad de hombres como de mujeres académicas. Me parece que en la universidad hay alrededor de 52 ó 53 por ciento de funcionarias”. (DP.5)

Dos directivos sostienen que las diferencias se expresarían en el plano administrativo, no en el académico, donde todo estaría bien reglado y con cumplimiento cabal de la norma (DP.21 y DP.39). Otro directivo acota en este mismo sentido:

“En teoría no deberían haberlas [diferencias] porque, finalmente, cuando uno realiza un llamado a concurso, por ejemplo, uno elabora un perfil más bien desde la pertinencia, desde la profesión, con ciertas características que uno quiere; características y competencias del profesional que debería ingresar, del funcionario o funcionaria que debería ingresar a una unidad en particular”. (DP.4)

No obstante, si se **interseccionan** estas diferencias con la dimensión intercultural (pertenencia a pueblos originarios), se van divisando unas **segundas o terceras exclusiones**. Así lo señala una funcionaria:

"Por lo tanto, desde el punto de vista de lo que pasa, desde el punto de vista de la interculturalidad, de los mapuche en la UFRO, pasa una cosa como esa que no... que yo creo que no está bien estudiado. Yo diría -en principio- que no he sentido ningún tipo de rechazo así per se, a mi carrera, a mi desempeño dentro de la universidad. Pero, por el hecho de ser mapuche, por el hecho que la universidad adopta un modelo monocultural, occidental ¿cierto? que nos deja fuera con nuestras culturas, con nuestras creencias, con nuestras formas de vida... En ese sentido, obviamente, una persona mapuche que quiera abrirse camino en la UFRO

tiene mucha más dificultad que un no mapuche, porque no hay espacios abiertos para nuestra visión, para nuestra cosmovisión. Yo pienso que en el fondo sí, existe una discriminación del hombre por ser mujer y por ser mapuche". (DP.12)

Cabe señalar que la **visión de neutralidad** igualmente se pone en entredicho en entrevistas, incluso para aquellas/os que la defienden, en los casos en que la maternidad merma las posibilidades de "competir en igualdad de condiciones". Así lo indica un directivo:

"Mire, la carrera académica es una norma estándar, que exige tanto para hombres como para mujeres, con determinadas evidencias y determinados resultados, en tiempos concretos. Lo que hemos visto a nivel de la carrera científica es que, mirado desde la perspectiva de las mujeres, muchas veces el rol de la mujer va más allá de los límites estrictamente académicos; en el sentido de que esa condición, muchas veces le exige, digamos, situaciones o experiencias que no tenemos los hombres, y que pudieran alterar el desarrollo académico de las colegas por lo menos en un período; por ejemplo, el período de la maternidad. Las colegas han visto, digamos, cómo eso impacta en la carrera académica a nivel de los tiempos, los momentos. Los reglamentos debieran considerar aquello también". (DP.21)

Asimismo, el mismo directivo agrega que también desde las académicas surgen demandas de cambios normativos que incorporen estas desigualdades observadas entre hombres y mujeres, las cuales afectan de manera asimétrica sus carreras académicas y científicas:

"Por supuesto, las mujeres científicas en Chile están haciendo una serie de requerimientos y planteamientos al respecto, para mejorar los procesos de, cómo le dijera, los procesos de desarrollo académico a nivel de las normas y de los reglamentos para que se consideren esas particularidades propias de la condición de mujer en la academia. Se va trabajando en esto, pues no podemos mirar a los géneros sin considerar aquellas diferencias". (DP.21)

Otro directivo comenta respecto de las desigualdades entre hombres y mujeres en el ámbito de cuidado de las/os hijas/os, que afectan el desarrollo de la carrera académica:

“Es una pregunta difícil. Mi primera respuesta es decir que no hay brecha. Pero probablemente la hay. Yo soy una persona que tiendo a creer que tal como funciona ese proceso, al menos en la UFRO, no debiera. Pero sin dudas que hay brechas que por mi propio sesgo masculino yo no veo. Yo tiendo a pensar que es un proceso bastante equitativo el que una mujer llegue a profesor titular, lo mismo que un hombre; pero si se considera la maternidad, el número de hijos, claro, ahí están las brechas. O sea, una mujer llega a profesor titular a los 60 años, porque tuvo tres hijos; y un hombre llega a los 50 porque no tuvo que cuidar tres hijos y en ese tiempo publicó 20 papers. Ahí hay un tema que claramente hay que solucionar”. (DP.17)

Por consiguiente, se reconoce que la neutralidad puede estar justificada en los instrumentos de evaluación, por ejemplo, para discriminar incentivos o reconocimientos en la carrera académica. La inexistencia de sesgo, en este caso, presupone que quienes participan de los procesos lo hacen en igualdad de condiciones. Que tanto la partida como el desarrollo de la carrera se han hecho en condiciones semejantes, equiparables. Y precisamente esa idea es cuestionada porque los procesos a los que alude generan resultados que son más favorables a unos que a otros.

Un símil es la selección universitaria. Se señala que los instrumentos que se aplican son de carácter estándar y se procede de acuerdo a un protocolo riguroso que asegura iguales condiciones de realización para las/os postulantes. El punto es que los resultados están condicionados por el contexto social y económico, así como por la calidad de la educación que recibieron las/os participantes. Y eso genera brechas significativas en el acceso y permanencia para quienes postulan en las universidades. El problema no sería el instrumento, sino que el contexto. Del mismo modo, la experiencia de las mujeres es diferente por un conjunto de condicionantes, la mayoría culturales e incluso normativas, que colocan a ellas en una situación de desventaja frente a sus colegas varones. Tal como señala un directivo:

“[En ese sentido] hay brecha porque, como decía anteriormente, puede que ahora se comience a evaluar o a poner sobre la mesa que en el caso de académicas o de investigadoras se necesite otro parámetro, otra vara para ser medidas, que no es la misma que necesito yo para ser evaluado, porque probablemente esa persona si tuvo un prenatal, un posnatal, ¿cómo decirlo?, otros factores que han influido finalmente en el desarrollo de la carrera académica. (...) Yo creo que eso ha influenciado en que tengamos, en el caso de la carrera académica, muchas menos profesoras titulares que profesores con jerarquía titular. Así como el enfoque de género ha estado incorporándose en lo que es la política

de recursos humanos, o como lo vi el otro día, que estaba participando en el modelo educativo, yo creo que también debería estar en la jerarquización de profesores en la universidad, en la participación del Comité de Promoción”. (DP.4)

Una directiva argumenta, colocando el énfasis en la disyuntiva que deben tomar las mujeres entre si abocarse de lleno a una carrera universitaria o dedicarse a la familia:

“Con respecto a las condiciones laborales en el sentido de las oportunidades que tenemos las mujeres para, por ejemplo, ascender en una carrera académica, ahí sí que tenemos brechas. De hecho, como evidencia, no sé cuántas mujeres han llegado al último grado que es el de titular. Yo conozco sólo dos mujeres que desde mi círculo son titulares; en cambio, los hombres llegan mucho más rápido a esa jerarquía, a esa carrera académica, porque las mujeres en el camino tenemos muchos más obstáculos, por decirlo de alguna manera, en la pista de carreras. Entonces, tenemos que saltar tres vallas, nos distraemos, y entonces no llegamos a ser titular, no porque no tengamos las capacidades, sino porque tomamos una decisión en un momento de la vida, que queremos luchar por la familia. Ahí sí hay diferencia a nivel institucional”. (DP.26)

Otra académica sostiene que las distinciones o sesgos anteriormente señalados se dan no sólo en procesos de jerarquización académica, sino también en procesos de selección de personal:

“Ya en la selección yo creo que hay de alguna manera sesgos. Cuando se trata de funcionarios, por ejemplo, a lo mejor no sé, yo me imagino que si llega una mujer ingeniera o una mujer que quiere ser guardia, por poner como distintos tipos de actividades, yo creo que probablemente al ser carreras o áreas que son más bien masculinizadas o entendidas que son para hombres, es probable que tengamos menos posibilidad de quedar, o sean más cuestionadas, o se les exija más requisitos”. (DP.24)

Este comentario abre otra arista en la reflexión sobre discriminaciones en el acceso y permanencia, sea ésta laboral o académica: **la reproducción de roles que culturalmente han sido atribuidos por sexo**. Una directora comenta la diferencia que pudo evidenciar, por ejemplo, entre las universidades españolas y chilenas respecto al

ejercicio del secretariado. En España, dice, es habitual ver varones que ejercen de secretarios. Eso no se observa en Chile en general y en la UFRO en particular. Muy por el contrario, sólo las mujeres ejercen de secretarias.

“Lo que uno puede ver a simple vista -agrega otra académica- es esta clásica tendencia que los trabajos administrativos son más de mujeres. El clásico sesgo: la secretaria es mujer, pero el auxiliar es varón. A veces, los guardias uno logra ver alguna paridad en el sentido de que al menos en este sector vemos guardias mujeres, pero no sé si responderá a una lógica de contratación en paridad o algo así. Pero sí se ven más mujeres, lamentablemente, en los escalafones más bajos, por así decirlo, a pesar que sí el último tiempo se ha visto, no sé si porque ha habido más mediatización, más nombramientos de mujeres directivas”. (DP.27)

A pesar de lo anterior, se comentó en entrevistas que, si bien sería positivo un cambio cultural en la reproducción de roles según género, éste se dificultaría por la inercia de la costumbre:

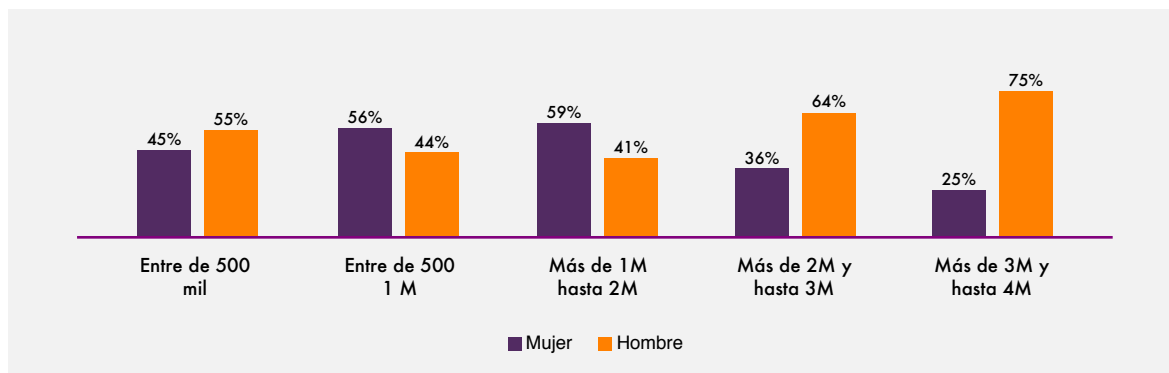
“Es complejo trabajar con muchas mujeres -dice una funcionaria-. Hay de todo. Quizás trabajar con algún secretario se podría tornar más llevadero. En nuestro ámbito falta mucho trabajo todavía. Y cuesta. Por ejemplo, con las mujeres que llevan mucho más tiempo en la universidad, cuesta el cambio, porque están acostumbradas a sus lineamientos nada más y no aceptan opiniones. Siempre están las nuevas y las antiguas”. (DP.10)

Otra funcionaria reafirma la presencia del sesgo de género: “Yo he visto el reemplazo de una secretaria por un secretario por licencia, y el trato fue distinto. Los estudiantes estaban acostumbrados a ver a una mujer en el cargo y no era la misma atención con el secretario” (DP.10). Otra funcionaria reiteró la idea que las mujeres poseen características claramente diferenciadas de los varones y que las hacen más “aptas” para determinadas funciones. Es decir, está muy arraigado el sesgo de la división sexual del trabajo en la cultura institucional: “Todo va en el trato que una como mujer tiene respecto de con quiénes trabaja -comenta una funcionaria-. Hay relaciones interpersonales que son muy distintas que uno tiene como mujer, y que el hombre no tiene, y que tenemos que desarrollar en nuestro cargo” (DP.10).

Por otra parte, un aspecto relevante fue indagar si existen desigualdades salariales entre mujeres y hombres. Si se analiza la distribución del personal funcionario según

género y rangos de ingreso, podemos evidenciar que a menores ingresos hay diferencias por género; pero en ingresos de 2 a 4 millones, se comprueban diferencias porcentuales en favor de los hombres. Sobre los 4 millones de renta hay un funcionario en ese rango de ingreso y sobre los 5 millones hay una funcionaria.

Gráfico 14. Distribución, en porcentaje de personal funcionario según año, sexo y rangos de ingresos



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de DADI-UFRO (2020).

Si comparamos las medias y medianas de los haberes por cargo, se observan algunas diferencias, tanto en condiciones salariales según género.

Si se analizan las remuneraciones de cargos operativos (Tabla 29.1), vale decir, Auxiliar, Chofer, Estafeta, Guardia, y Mayordomo, destaca que algunos cargos se encuentran altamente generizados, contando con una conformación exclusivamente masculina (a excepción de los cargos auxiliares con menor grado, que son ocupados sólo por mujeres). Así, se puede señalar que además de tener menor acceso a estos cargos, las que acceden lo hacen en grados más bajos, por tanto, con remuneraciones más bajas.

Tabla 29.1. Remuneraciones de cargos operativos en M\$, por grado y sexo en septiembre de 2020

CARGO	NIVEL/ GRADO	n M	ESTADÍSTICA	MUJER (M\$)	n H	ESTADÍSTICA	HOMBRE (M\$)	%
			Media			Media	713	
	1	0	Mediana		1	Mediana	713	Sólo hombres
			DS			DS		
			Media			Media	668	
	3	0	Mediana		7	Mediana	656	Sólo hombres
			DS			DS	28	

Auxiliar	4	1	Media	589	19	Media	611	96,3%
			Mediana	589		Mediana	609	
			DS			DS	36	
	5	10	Media	565	33	Media	591	95,5%
			Mediana	558		Mediana	570	
			DS	46		DS	58	
	6	13	Media	510	30	Media	553	92,3%
			Mediana	524		Mediana	531	
			DS	49		DS	86	
	7	51	Media	531	108	Media	518	102,6%
			Mediana	513		Mediana	510	
			DS	120		DS	35	
8	1	Media	430	0	Media		Sólo mujeres	
		Mediana	430		Mediana			
		DS			DS			
Chofer	3	0	Media		3	Media	848	Sólo hombres
			Mediana			Mediana	853	
			DS			DS	14	
	5	0	Media		11	Media	721	Sólo hombres
			Mediana			Mediana	701	
			DS			DS	65	
Estafeta	3	0	Media		1	Media	723	Sólo hombres
			Mediana			Mediana	723	
			DS			DS		
	4	0	Media		1	Media	670	Sólo hombres
			Mediana			Mediana	670	
			DS			DS		
5	0	Media		2	Media	597	Sólo hombres	
		Mediana			Mediana	597		
		DS			DS	3		
Guardia	6	29	Media	568	59	Media	562	100,9%
			Mediana	519		Mediana	529	
			DS	158		DS	127	
Mayordomo	1	0	Media		1	Media	743	Sólo hombres
			Mediana			Mediana	743	
			DS			DS		
	3	0	Media		2	Media	625	Sólo hombres
			Mediana			Mediana	625	
			DS			DS	3	

DS: Desviación estándar

nM: Cantidad de Mujeres

nH: Cantidad de Hombres

?: Porcentaje de la media del sueldo de hombres que representa el sueldo de mujeres

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de RRHH-UFRO otorgado en septiembre del 2020

Si se analizan las remuneraciones de cargos administrativos (Tabla 29.2), llama la atención la mayor presencia de mujeres que de hombres en estas funciones y en la mayoría de los grados, inclusive, ganando más en algunos casos que los administrativos.

Tabla 29.2. Remuneraciones de cargos administrativos en M\$, por grado y sexo en septiembre de 2020

CARGO	NIVEL/ GRADO	n M	ESTADÍSTICA	MUJER (M\$)	n H	ESTADÍSTICA	HOMBRE (M\$)	%
Adminis- trativo	1	5	Media	1430	7	Media	758	188,8%
			Mediana	1576		Mediana	952	
			DS	305		DS	472	
	2	6	Media	925	1	Media	973	95,1%
			Mediana	970		Mediana	973	
			DS	102		DS		
	3	4	Media	917	4	Media	906	101,3%
			Mediana	906		Mediana	928	
			DS	23		DS	89	
	4	8	Media	1020	1	Media	852	119,8%
			Mediana	1020		Mediana	852	
DS			276	DS				
5	8	Media	881	0	Media		Sólo mujeres	
		Mediana	938		Mediana			
		DS	231		DS			
6	13	Media	962	2	Media	761	126,5%	
		Mediana	784		Mediana	761		
		DS	385		DS	128		
7	12	Media	776	3	Media	652	119,0%	
		Mediana	741		Mediana	616		
		DS	124		DS	162		
8	9	Media	701	4	Media	612	114,5%	
		Mediana	669		Mediana	605		
		DS	102		DS	24		
9	40	Media	651	0	Media		Sólo mujeres	
		Mediana	578		Mediana			
		DS	172		DS			
10	17	Media	513	3	Media	553	92,8%	
		Mediana	523		Mediana	541		
		DS	162		DS	40		
11	89	Media	626	10	Media	476	131,4%	
		Mediana	542		Mediana	555		
		DS	239		DS	246		

DS: Desviación estándar

nM: Cantidad de Mujeres

nH: Cantidad de Hombres

?: Porcentaje de la media del sueldo de hombres que representa el sueldo de mujeres

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de RRHH-UFRO otorgado en septiembre del 2020

Si se analizan las remuneraciones de cargos técnicos (Tabla 29.3), se observa que en la mayoría de los grados en esta categoría los hombres reciben mayores remuneraciones que las mujeres, con excepción de algunos grados, donde ellas ganan más que los varones. Cabe señalar que en el grado 4 sólo hay presencia de hombres.

Tabla 29.3. Remuneraciones de cargos técnicos en M\$, por grado y sexo en septiembre de 2020

CARGO	NIVEL/ GRADO	n M	ESTADÍSTICA	MUJER (M\$)	n H	ESTADÍSTICA	HOMBRE (M\$)	%	
Técnico A	1	4	Media	927	2	Media	1170	79,3%	
			Mediana	1006		Mediana	1170		
			DS	321		DS	733		
	2	4	4	Media	1067	5	Media	1042	102,4%
				Mediana	1050		Mediana	1169	
				DS	103		DS	356	
	3	5	5	Media	955	5	Media	1005	95,0%
				Mediana	946		Mediana	1036	
				DS	82		DS	68	
	4	0	0	Media		6	Media	1076	Sólo hombres
				Mediana			Mediana	1090	
				DS			DS	201	
5	3	3	Media	844	11	Media	841	100,3%	
			Mediana	780		Mediana	782		
			DS	117		DS	97		
6	8	8	Media	795	5	Media	1061	74,9%	
			Mediana	754		Mediana	936		
			DS	111		DS	499		
7	8	8	Media	846	4	Media	714	118,5%	
			Mediana	788		Mediana	687		
			DS	253		DS	66		
8	5	5	Media	637	8	Media	739	86,2%	
			Mediana	655		Mediana	651		
			DS	295		DS	162		
Técnico B	9	6	Media	610	4	Media	644	94,7%	
			Mediana	584		Mediana	658		
			DS	175		DS	46		

10	7	Media	519	4	Media	615	84,4%
		Mediana	557		Mediana	569	
		DS	142		DS	107	
11	10	Media	528	4	Media	632	83,4%
		Mediana	531		Mediana	632	
		DS	100		DS	121	
12	7	Media	478	1	Media	511	93,5%
		Mediana	500		Mediana	511	
		DS	266		DS		

DS: Desviación estándar

nM: Cantidad de Mujeres

nH: Cantidad de Hombres

?: Porcentaje de la media del sueldo de hombres que representa el sueldo de mujeres

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de RRHH-UFRO otorgado en septiembre del 2020

Si se analizan las remuneraciones de cargos de jefaturas administrativas (Tabla 29.4), se aprecia la mayor presencia de hombres que mujeres en estas funciones y en la mayoría de los grados, inclusive, ganando más que las mujeres. La excepción corresponde al grado más alto, donde ellas perciben levemente más que los varones. Sin embargo, en el resto de grados, los hombres ganan más que ellas. Aquí se evidencian las dificultades de acceso a este tipo de cargos por parte de las mujeres.

Tabla 29.4. Remuneraciones de jefaturas administrativas en M\$, por grado y sexo en septiembre de 2020

CARGO	NIVEL/ GRADO	n M	ESTADÍSTICA	MUJER (M\$)	n H	ESTADÍSTICA	HOMBRE (M\$)	%
Jefe Division	3	1	Media	2890	2	Media	2851	101,4%
			Mediana	2890		Mediana	2851	
			DS			DS	83	
	4	0	Media		1	Media	2545	Sólo hombres
			Mediana			Mediana	2545	
			DS			DS		
	5	2	Media	2432	0	Media		Sólo mujeres
			Mediana	2432		Mediana		
			DS	150		DS		
	6	1	Media	2242	1	Media	3059	73,3%
			Mediana	2242		Mediana	3059	
			DS			DS		
Jefe Oficina	9	0	Media		2	Media	1410	Sólo hombres
			Mediana			Mediana	1410	
			DS			DS	209	

Jefe Seccion	7	0	Media	1	Media	2675	Sólo hombres
			Mediana		Mediana	2675	
			DS		DS		

DS: Desviación estándar

nM: Cantidad de Mujeres

nH: Cantidad de Hombres

%. Porcentaje de la media del sueldo de hombres que representa el sueldo de mujeres

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de RRHH-UFRO otorgado en septiembre del 2020

Si se analizan las remuneraciones de cargos profesionales (Tabla 29.5), las diferencias tienen relación con grados específicos de los cargos. Inclusive en cinco de los 14 grados, las mujeres ganan más que los hombres.

Tabla 29.5. Remuneraciones de cargos profesionales en M\$, por grado y sexo en septiembre de 2020

CARGO	NIVEL/ GRADO	n M	ESTADÍSTICA	MUJER (M\$)	n H	ESTADÍSTICA	HOMBRE (M\$)	%	
Profesional	1	2	Media	3280	8	Media	3061	107,2%	
			Mediana	3280		Mediana	3029		
			DS	572		DS	229		
	2	6	8	Media	2054	8	Media	2686	76,5%
				Mediana	2214		Mediana	2748	
				DS	664		DS	1198	
	3	8	24	Media	2695	24	Media	2420	111,3%
				Mediana	2619		Mediana	2320	
				DS	387		DS	1073	
	4	32	28	Media	1636	28	Media	1716	95,3%
				Mediana	2015		Mediana	2015	
				DS	849		DS	936	
	5	87	79	Media	1194	79	Media	1307	91,3%
				Mediana	956		Mediana	956	
				DS	830		DS	807	
	6	40	46	Media	1001	46	Media	1129	88,6%
				Mediana	863		Mediana	923	
				DS	600		DS	682	
	7	56	32	Media	1334	32	Media	1301	102,5%
				Mediana	1553		Mediana	1553	
				DS	527		DS	585	
	8	141	60	Media	608	60	Media	680	89,4%
				Mediana	376		Mediana	366	
				DS	505		DS	527	

9	50	Media	1148	24	Media	1251	91,7%
		Mediana	1283		Mediana	1289	
		DS	371		DS	409	
10	33	Media	1011	18	Media	1056	95,7%
		Mediana	1055		Mediana	1043	
		DS	181		DS	162	
11	7	Media	926	10	Media	1381	67,1%
		Mediana	1001		Mediana	1125	
		DS	295		DS	504	
12	4	Media	1081	3	Media	976	110,8%
		Mediana	991		Mediana	936	
		DS	234		DS	79	
13	1	Media	888	2	Media	1038	85,5%
		Mediana	888		Mediana	1038	
		DS			DS	199	
14	19	Media	785	6	Media	560	140,2%
		Mediana	812		Mediana	415	
		DS	365		DS	323	

DS: Desviación estándar

nM: Cantidad de Mujeres

nH: Cantidad de Hombres

?: Porcentaje de la media del sueldo de hombres que representa el sueldo de mujeres

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de RRHH-UFRO otorgado en septiembre del 2020

Si se analizan las remuneraciones de cargos académicos (Tabla 29.6), las diferencias de remuneraciones se presentan de manera heterogénea según grados específicos de estos cargos. En las jerarquías más altas, como lo son Profesor Asociado y Titular, en su nivel más alto (letra A) hay brecha de género en favor de los hombres. Asimismo, llama la atención que en el caso del nivel B de Profesor Titular sólo está compuesto por hombres.

Tabla 29.6. Remuneraciones de cargos académicos en M\$, por grado y sexo en septiembre de 2020

CARGO	NIVEL/ GRADO	n M	ESTADÍSTICA	MUJER (M\$)	n H	ESTADÍSTICA	HOMBRE (M\$)	%
P. Instructor	H	13	Media	495	40	Media	411	120,5%
			Mediana	440		Mediana	398	
			DS	248		DS	269	

P.Asistente	A	64	Media	2492	79	Media	2341	106,4%
			Mediana	2500		Mediana	2481	
			DS	1086		DS	712	
	B	14	Media	1884	13	Media	2534	74,4%
			Mediana	2043		Mediana	2179	
			DS	667		DS	1131	
	C	15	Media	1614	6	Media	1491	108,2%
			Mediana	1659		Mediana	1271	
			DS	567		DS	656	
	H	41	Media	714	83	Media	666	107,3%
			Mediana	730		Mediana	575	
			DS	392		DS	426	
P.Asociado	A	21	Media	3571	66	Media	3800	94,0%
			Mediana	3655		Mediana	3780	
			DS	722		DS	771	
	B	12	Media	3014	15	Media	2660	113,3%
			Mediana	2868		Mediana	2578	
			DS	577		DS	722	
	C	32	Media	2978	38	Media	3015	98,8%
			Mediana	2929		Mediana	3052	
			DS	720		DS	737	
	H	14	Media	699	23	Media	1460	47,9%
			Mediana	631		Mediana	1142	
			DS	389		DS	1089	
P.Titular	A	7	Media	5322	18	Media	5510	96,6%
			Mediana	4755		Mediana	5262	
			DS	1165		DS	1367	
	B	0	Media		3	Media	4497	Sólo hombres
			Mediana			Mediana	4327	
			DS			DS	463	
	C	3	Media	5411	11	Media	4068	133,0%
			Mediana	4994		Mediana	3938	
			DS	1054		DS	394	
	H	3	Media	1469	13	Media	1798	81,7%
			Mediana	1259		Mediana	1185	
			DS	487		DS	1458	

DS: Desviación estándar

nM: Cantidad de Mujeres

nH: Cantidad de Hombres

%: Porcentaje de la media del sueldo de hombres que representa el sueldo de mujeres

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de RRHH-UFRO otorgado en septiembre del 2020

Por último, si se analizan las remuneraciones de cargos directivos (Tabla 29.7), llama la atención que en tres de los grados las mujeres perciben más que los hombres. En el cargo de Director/a se observa una mayor remuneración en favor de las mujeres en el grado más alto. Sin embargo, esta situación no ocurre en el grado más alto del cargo Directivo Superior, el cual tiene una presencia exclusivamente masculina.

Tabla 29.7. Remuneraciones de cargos directivos en M\$, por grado y sexo en septiembre de 2020

CARGO	NIVEL/ GRADO	n M	ESTADÍSTICA	MUJER (M\$)	n H	ESTADÍSTICA	HOMBRE (M\$)	%
Director	1	3	Media	3552	7	Media	3416	104,0%
			Mediana	3451		Mediana	3559	
			DS	174		DS	423	
	2	0	Media		4	Media	3015	Sólo hombres
			Mediana			Mediana	2912	
			DS			DS	207	
	A	0	Media		1	Media	7875	Sólo hombres
			Mediana			Mediana	7875	
			DS			DS		
Directivo Superior	B	1	Media	6146	4	Media	6047	101,6%
			Mediana	6146		Mediana	5752	
			DS			DS	687	
	C	1	Media	4848	6	Media	5822	83,3%
			Mediana	4848		Mediana	5458	
			DS			DS	1015	
	D	2	Media	3615	4	Media	2423	149,2%
			Mediana	3615		Mediana	2667	
			DS	1637		DS	733	

DS: Desviación estándar

nM: Cantidad de Mujeres

nH: Cantidad de Hombres

%: Porcentaje de la media del sueldo de hombres que representa el sueldo de mujeres

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de RRHH-UFRO otorgado en septiembre del 2020

Lo anteriormente expuesto, generó algunas posiciones encontradas en las entrevistas. Por un lado, el argumento que negaba la existencia de esta brecha se centró en que los sueldos son definidos por una normativa que no hace distinciones de género. No obstante, algunas funcionarias y académicas observaron que sí era posible constatar diferencias, principalmente en la asignación de incentivos que favorecen, en general, a los varones:

“Al inicio me decían -comenta una académica- que en la universidad no hay discriminaciones entre hombres y mujeres porque discriminación de sueldos no existe. Todos ganamos según un escalafón. Pero cuando tú vas a ver los sueldos realmente sí hay diferencias, porque las mujeres, en términos generales, por no tener cargos directivos o en algunos casos tener menos participación en investigaciones, etc. [ganan menos]. Sobre todo cuando son jóvenes. Definitivamente se les produce un desbalance. Entonces, sí hay discriminación finalmente, porque eso se debe a elementos que tienen que ver con el hecho de ser mujer”. (DP.12)

La misma académica agrega el impacto de la atención que las mujeres culturalmente tienen por sus propias familias, lo cual –a diferencia de los varones- afecta su carrera laboral y/o académica:

“(…) Yo creo que sí, cualquier carrera, la funcionaria, la administrativa, la académica, está sumamente condicionada por el género al cual tú perteneces. En eso no hay mucha discusión. Las mujeres, sobretodo quienes tienen familia, tienen desventajas enormes frente a un hombre que también tiene familia. Eso lo veo en mis colegas, quienes pueden dedicar gran parte de su tiempo a su carrera académica a la producción; mientras que la mujer o tiene que hacer un esfuerzo enorme, desgarrador, o tiene que limitarse a no jerarquizarse, etc. En los funcionarios desconozco algunos detalles, pero eso es evidente la Universidad no está mirando esa situación y cree que competimos en igualdad, cuando evidentemente no es así”. (DP.12)

Además, otro tema contemplado fue el **problema de las funcionarias a honorarios**, especialmente subrayado por una dirigente estudiantil. Ella comentó respecto de la precarización y sobrecarga laboral que enfrentan:

“A las funcionarias que están a honorarios, yo creo que es súper peligroso porque, claro, el tema de estar a honorario supone que el pre y post natal no está cubierto, que te van renovando once contratos anuales. Hay una precarización de la vida laboral de esa persona. Entonces, se ve aún más precarizado el ser mujer en ese contexto. Este proceso de cuarentena ha demostrado por mil la sobrecarga laboral que tiene la mujer”. (DP.33)

5.2. Meritocracia

De acuerdo a las entrevistas, el modelo universitario predominante en la actualidad está basado en un sistema de méritos personales, siendo la competencia un elemento estructural de éste. El problema es que la supuesta meritocracia en aspectos tan sensibles como la selección o promoción académicas ocultaría un factor clave: que no todas las personas que componen este sistema universitario están en igualdad de condiciones para competir y recibir los méritos o recompensas. En este marco, un tópico que se volvió recurrente al momento de abordar la existencia de discriminaciones es el concepto de meritocracia. Un conjunto de informantes sostuvo que la Universidad se organiza en función de la noción del mérito y, por consiguiente, omitiendo las condiciones desiguales con que mujeres y hombres enfrentan la carrera académica o los nombramientos. Un decano sostiene lo siguiente:

“El decano anterior también tenía la misma postura: en general, para nosotros, el tema de género nunca fue un tema propiamente tal, porque nosotros normalmente trabajábamos en base al mérito de las personas; independiente, como te digo, de su género u otras características que puedan tener las personas. Ahora, en la administración central, veo una alta presencia, por ejemplo, de mujeres; y no tengo ninguna duda que las eligieron no por su condición de mujeres, sino en base al mérito; o sea, en general, con las personas que me toca interactuar, por ejemplo, vicerrectoras, directoras de algún área, son todas tremendamente capaces; entonces, no tengo ninguna duda que más que un tema de género, está presente aquí el mérito. Entonces, lo peor que podría pasar es que tú, ante alternativas de elegir a ciertas personas, ya sea para un trabajo particular, para una función determinada, es que tengas que discriminar por género”. (DP.43)

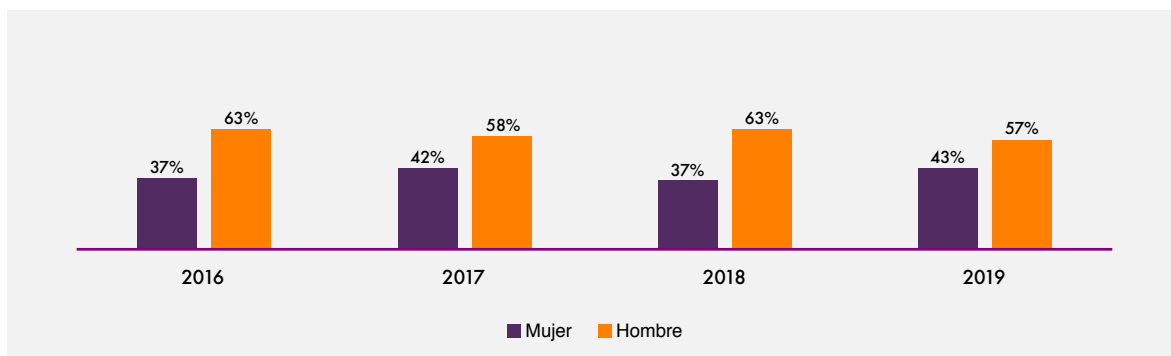
La meritocracia, incluso, es valorada como una forma de evitar prácticas nocivas tales como el apadrinamiento o el apoyo entre camarillas internas de poder, propias de la cultura patriarcal, como señala una académica. No obstante, no se asumiría críticamente la noción meritocrática, en el sentido que también encierra un modo de discriminación, tal como fue observado anteriormente. Se entiende la meritocracia en sintonía con la lógica productiva con que se organiza la academia actual:

“Y esto es solo un juicio -dice una directiva-. Yo creo que hay dos generaciones en la UFRO: una generación en donde todavía las mujeres no somos vistas por el mérito, pues siguen quedando estas redes de contacto, redes de otros espacios, espacios tal vez que son más cerrados; y otra nueva generación donde eso ya no importa, ya no importan las vinculaciones o de dónde vienes, sino que importan tus méritos. Entonces, creo que hay estas dos generaciones: una generación en donde todavía sigue siendo: “la hija de; la esposa de; o peor aún, la ex esposa de alguien” (risas); y en otras en que no; otras donde eres tú por ti sola, por dónde vienes, por lo que has hecho”. (DP.22)

5.3. Permanencia

Con respecto a la *permanencia*, en el caso de las/os estudiantes, se puede analizar el desempeño académico, el que varía según sexo (Gráfico 15). Se observó una mayor deserción de estudiantes hombres que de mujeres, siendo la deserción de los primeros, en 2019, de un 57% por sobre el 43% de mujeres.

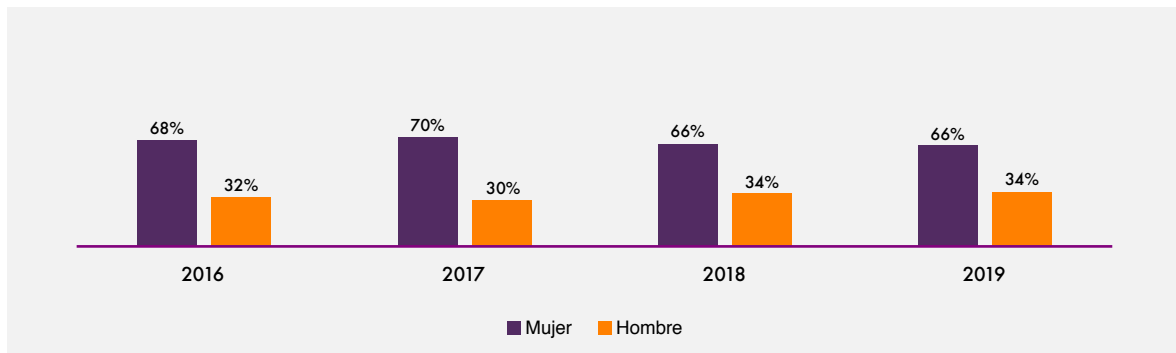
Gráfico 15. Deserción académica en pregrado según sexo y año



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de DADI-UFRO (2020)

Esto se condice con el porcentaje de promedios generales iguales o superiores a nota 6 (Gráfico 16). En 2019, de las notas iguales o superiores a 6, un 66% corresponde a estudiantes mujeres y un 34% a estudiantes hombres, situación que puede observarse en todo el periodo 2016 – 2019.

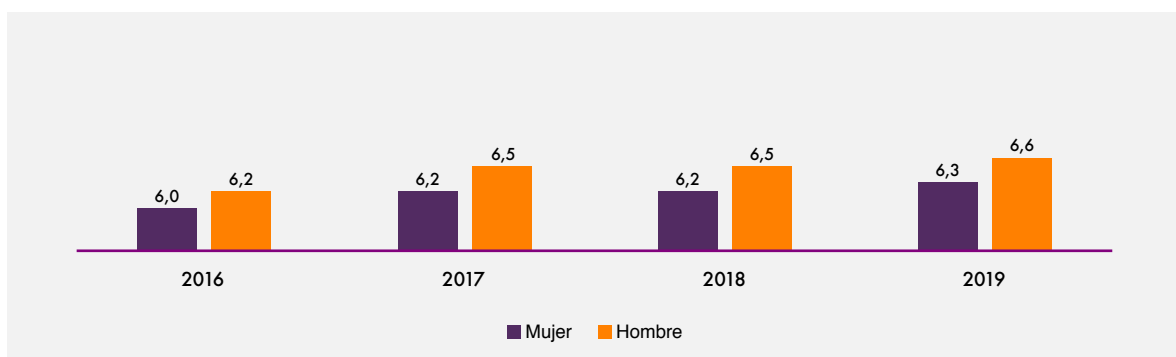
Gráfico 16. Promedios generales iguales o superiores a nota 6 según año y sexo



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de DADI-UFRO (2020).

Asimismo, se observa que los estudiantes en pregrado demoran más que las estudiantes en titularse, aunque no por una diferencia sustantiva (Gráfico 17). En 2019, los estudiantes demoraron 6,6 años en titularse, mientras que las estudiantes lo hicieron en 6,3 años.

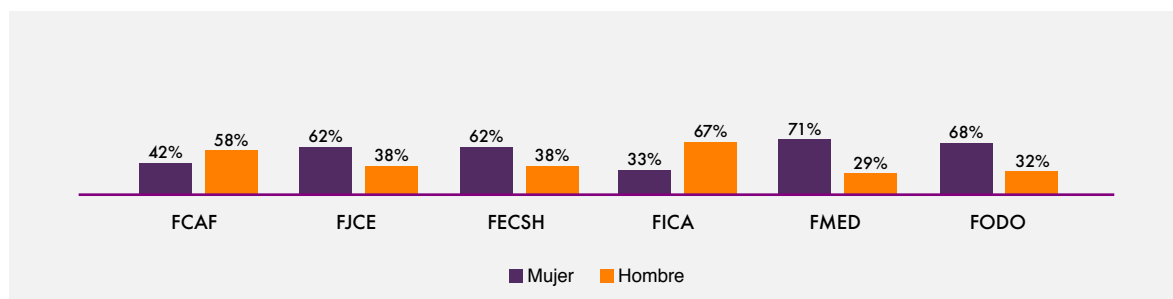
Gráfico 17. Promedio de años destinados a titulación en pregrado según sexo y año



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de DADI-UFRO (2020).

En cambio, de quienes sí egresaron en el tiempo correspondiente a su programa de estudios en pregrado en 2019, se pueden ver algunas diferencias por género y Facultad (Gráfico 18). En la FOD, FMED, FESCH, FJCE, una proporción mayor de mujeres terminan sus estudios de pregrado en el tiempo de duración de sus carreras. Sólo en la FCAF y FICA, son más los hombres que se encuentran en la misma situación.

Gráfico 18. Porcentaje estudiantes egresados en el tiempo de duración del plan de estudios por año, sexo y Facultad en 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de DADI-UFRO (2020).

Además, se observa que más mujeres han recibido premios o reconocimientos por mérito académico, como es el caso de la Beca Premio de Excelencia Académica en el periodo 2016-2019 (Tabla 30).

Tabla 30. Adjudicaciones de la Beca Premio de Excelencia Académica, según sexo y año

SEXO	2016	2017	2018	2019
MUJER	57	59	64	62
HOMBRE	43	41	36	38

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de DADI-UFRO (2020).

Sin embargo, pese a que las estudiantes mujeres tienden a tener mejor desempeño académico, en las encuestas señalan ser afectadas en mayor medida que sus pares hombres en sus estudios, por tener un trabajo remunerado, lo que sugiere un mayor esfuerzo por parte de las estudiantes (Tabla 31).

Tabla 31. Existencia de trabajo remunerado y afección en estudios por dicho trabajo, en porcentaje, según sexo de estudiantes

TRABAJO DE ESTUDIANTES	Hombre(%)		Mujer(%)	
	SÍ	NO	SÍ	NO
Decisión Académica/Profesional	4,5	24,5	11,2	59,8
Cargo de Responsabilidad	9,3	21,6	35,1	34,0

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Por otra parte, en el caso del estamento académico, se puede evidenciar diferencias en la adjudicación de proyectos externos e internos, como también en las publicaciones. Con respecto a la adjudicación de proyectos, en particular los Fondecyt financiados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID, ex CONICYT), en el periodo 2016-2019 un promedio de 69% de los que se han adjudicado el concurso de Fondecyt Regular son hombres frente a un 31% de mujeres (Tabla 32). Esa brecha disminuye en Fondecyt Postdoctoral o de Iniciación. Cabe mencionar que quienes se adjudican estos últimos concursos son académicos y académicas con menos trayectoria.

Tabla 32. Adjudicación de proyectos ANID, en porcentaje, según tipo de concurso por sexo y año

CONCURSO ANID	SEXO	2016 (%)	2017 (%)	2018 (%)	2019 (%)	TOTAL (%)
POSTDOCTORADO	Hombre	46	75	54	80	60
	Mujer	54	25	46	20	40
INICIACIÓN	Hombre	50	50	50	36	46
	Mujer	50	50	50	64	54
REGULAR	Hombre	58	73	77	67	69
	Mujer	42	27	23	33	31

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de DADI-UFRO (2020)

En el caso de los Proyectos Internos, financiados por la UFRO, también se puede observar una diferencia a lo largo de los años. Desde 2016, de quienes se han adjudicado algún proyecto interno dentro de la universidad, un 58% son hombres, frente a un 42% de mujeres (Tabla 33).

Tabla 33. Adjudicación proyectos internos, en porcentaje, por año y sexo

SEXO	2016 (%)	2017 (%)	2018 (%)	2019 (%)	TOTAL (%)
MUJER	40	43	39	44	42
HOMBRE	60	57	61	56	58

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de DADI-UFRO (2020).

En el caso de proyectos financiados por entidades externas a la Universidad, se aprecia diferencias de género (Tabla 34). Desde 2016, un 63% de académicos se adjudicaron fondos externos, frente a un 37% de académicas.

Tabla 34. Adjudicación otros proyectos externos, en porcentaje, por sexo y año

SEXO	2016 (%)	2017 (%)	2018 (%)	2019 (%)	TOTAL (%)
MUJER	25	30	56	50	37
HOMBRE	75	70	44	50	63

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de DADI-UFRO (2020).

Con respecto de las publicaciones indexadas en revistas WoS, también se evidencia diferencias por sexo (Tabla 35). Desde 2016, un 70% de hombres han publicado en este tipo de revistas, frente a un 30% de mujeres (Tabla 35).

Tabla 35. Publicaciones WoS, en porcentaje, por sexo y año

SEXO	2015 (%)	2016 (%)	2017 (%)	2018 (%)	2019 (%)	TOTAL (%)
MUJER	30	30	32	30	29	30
HOMBRE	70	70	68	70	71	70

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de DADI-UFRO (2020).

Algo similar ocurre con las publicaciones en general, pues desde 2012 un 67% de hombres ha publicado algún texto académico, frente a un 33% de mujeres (Tabla 36).

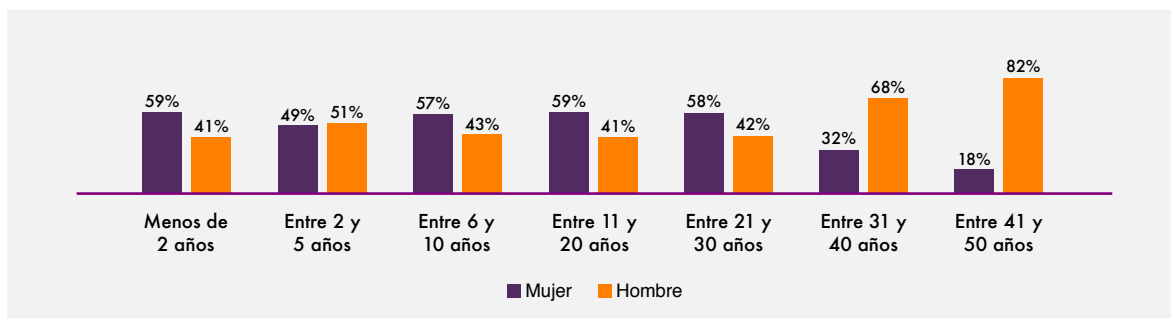
Tabla 36. Autoría de publicaciones UFRO, en porcentaje, por año y sexo

AUTORES UFRO PUBLICACIONES	2012 (%)	2013 (%)	2014 (%)	2015 (%)	2016 (%)	2017 (%)	2018 (%)	2019 (%)	TOTAL (%)
MUJER	31	36	34	34	32	35	33	33	33
HOMBRE	69	64	66	66	68	65	67	67	67

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de DADI-UFRO (2020).

Por último, con respecto a la permanencia del estamento funcionario, según años de antigüedad en prestación de servicios a la universidad, se observan diferencias por sexo en 2019 (Gráfico 19). Si bien se puede evidenciar mayor presencia femenina en los primeros años de servicio, las personas con mayores años de servicio son hombres.

Gráfico 19. Porcentaje personal funcionario según año, sexo y años de antigüedad en 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de DADI-UFRO (2020).

Por otra parte, según lo reportado por 460 personas encuestadas, uno de los aspectos relevantes para analizar la permanencia en la universidad por parte de las/os funcionarias/os y académicas/os es la percepción de que si la *Carrera funcionaria/académica es afectada por Falta de apoyo de la jefatura directa*. En este sentido, se evidencia que las mujeres en ambos estamentos sienten más afección que sus pares hombres frente a esta situación (Tabla 37).

Tabla 37. Carrera funcionaria/académica afectada por Falta de apoyo de la jefatura directa, en porcentaje, según sexo y estamento

ESTAMENTO		SEXO	
		Hombre(%)	Mujer(%)
FUNCIONARIO	NO	20,3	52,1
	SÍ	8,7	18,9
ACADÉMICO	NO	39,0	34,9
	SÍ	6,4	19,8

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Del mismo modo, según lo reportado por 460 personas encuestadas, otro aspecto señalado es la percepción de que la *Carrera funcionaria/académica es afectada por Falta de apoyo de colegas*. En este sentido, se observa que las mujeres en ambos estamentos se sienten más afectadas que sus pares hombres frente a esta situación (Tabla 38).

Tabla 38. Carrera funcionaria/académica afectada por Falta de apoyo de colegas, en porcentaje, según sexo y estamento

ESTAMENTO		SEXO	
		Hombre(%)	Mujer(%)
FUNCIONARIO	NO	26,2	55,2
	SÍ	3,5	15,0
ACADÉMICO	NO	38,4	35,5
	SÍ	7,0	19,2

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Asimismo, según lo reportado por 460 personas encuestadas, se hace referencia a la percepción de que la *Carrera funcionaria/académica es afectada por Falta de oportunidades en la Institución*. Se evidencia que las mujeres en ambos estamentos se perciben en mayor desventaja que sus pares hombres frente a este caso (Tabla 39).

Tabla 39. Carrera funcionaria/académica afectada por Falta de oportunidades en la Institución, en porcentaje, según Sexo y Estamento

ESTAMENTO		SEXO	
		Hombre(%)	Mujer(%)
FUNCIONARIO	NO	21,3	35,9
	SÍ	8,4	34,5
ACADÉMICO	NO	33,1	32,6
	SÍ	12,2	22,1

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Según 460 personas encuestadas, se señala la percepción de que la *Carrera funcionaria/académica es afectada por Sobrecarga en el Trabajo*. Se evidencia que las mujeres en ambos estamentos sienten más afección que sus pares hombres frente a esta situación (Tabla 40).

Tabla 40. Carrera funcionaria/académica afectada por Sobrecarga en el trabajo, en porcentaje, según sexo y estamento

ESTAMENTO		SEXO	
		Hombre(%)	Mujer(%)
FUNCIONARIO	NO	20,3	36,7
	SÍ	9,4	33,6
ACADÉMICO	NO	26,7	18,6
	SÍ	18,6	36,0

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Con respecto a la *Satisfacción con la remuneración actual*, según 460 personas encuestadas, en el estamento funcionario, el 15,6% de los hombres y el 28,1% de las mujeres refieren sentirse *satisfechas/os o totalmente satisfecha/o* con sus remuneraciones. En el caso del estamento académico, según la misma variable, el 25% de los hombres y el 22,1% de las mujeres reportan sentirse *satisfecha(os) o totalmente satisfecha(o)*. (Tabla 41).

Tabla 41. Satisfacción con la remuneración actual, en porcentaje, según sexo y estamento

ESTAMENTO		SEXO	
		Hombre(%)	Mujer(%)
FUNCIONARIO	Totalmente insatisfecha/o	2,1	4,5
	Insatisfecha/o	5,2	23,3
	Ni Satisfecha/o ni Insatisfecha/o	6,6	14,6
	Satisfecha/o	13,9	19,8
	Totalmente satisfecha/o	1,7	8,3
ACADÉMICO	Totalmente insatisfecha/o	2,9	3,5
	Insatisfecha/o	12,2	13,4
	Ni Satisfecha/o ni Insatisfecha/o	5,2	15,7
	Satisfecha/o	16,9	15,7
	Totalmente satisfecha/o	8,1	6,4

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

En términos de la *Valoración de recursos (materiales y tecnológicos) de manera suficientes o excelentes*, para realizar labores universitarias, según lo reportado por 460 personas encuestadas, el 24,3% de los funcionarios y el 57,3% de las funcionarias refieren que estos recursos son *suficientes o excelentes*. En el caso del estamento académico, de acuerdo a esta misma variable, se evidencia que un 35,5% de los académicos señalan tener recursos materiales suficientes o excelentes, frente a un 33,7% de las académicas (Tabla 42).

Tabla 42. Valoración de recursos (materiales y tecnológicos) para realizar labores universitarias, en porcentaje, según sexo y estamento

ESTAMENTO		SEXO	
		Hombre(%)	Mujer(%)
FUNCIONARIO	Inexistente	-	0,3
	Insuficiente	5,2	12,8
	Suficiente	19,4	46,9
	Excelente	4,9	10,4
ACADÉMICO	Inexistente	0,6	1,2
	Insuficiente	9,3	19,8
	Suficiente	32,0	30,2
	Excelente	3,5	3,5

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

5.4. Cuidado de Personas

Una de las variables abordadas en este estudio es la *Situación Conyugal*. Este aspecto puede variar durante la vida de las personas y demandar tiempos de dedicación familiar. Fue reportado por 905 personas encuestadas. Como se puede apreciar en la Tabla 43, en conjunto sólo el 2,7% de los estudiantes y 8,8% de las estudiantes explicitan mantener una relación de pareja, en la forma de *Matrimonio o de Convivencia*. Al contrario, la categoría de *Soltera(o)* es reportada por el 26,1% de los estudiantes y 61,7% de ellas.

En el caso del estamento funcionario, en conjunto el 20,1% de los hombres y 35,8% de las Mujeres, explicitan mantener una relación de pareja, en la forma de *Matrimonio, Unión Civil o de Convivencia*. Por otra parte, en conjunto un 8,7% de los hombres y un 27,8% de las mujeres se encuentran en una situación de *Divorciada/o, Separadas/os o Solteras/os*.

En el caso del estamento académico, la *situación conyugal* es relativamente similar por sexo. Sin embargo, se observan diferencias porcentuales en las categorías relativas a situación de convivencias, pues en conjunto el 32% de los hombres y 35,5% de las Mujeres, explicitan mantener una relación de pareja, en la forma de *Matrimonio, Unión Civil o de Convivencia* (Tabla 43).

Tabla 43. Situación Conyugal, en porcentaje, según sexo y estamento

SITUACION CONYUGAL	ESTAMENTO					
	Estudiantil		Funcionario		Académico	
	SEXO					
	Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)
Casada/o	1,1	1,4	15,6	23,3	23,8	29,1
Conviviente de hecho	1,6	7,4	0,7	0,7	0,6	1,2
Con acuerdo Unión Civil	-	-	3,8	11,8	7,6	5,2
Divorciada/o	0,2	-	0,7	6,9	4,7	3,5
Separada/o	-	0,5	2,1	4,5	1,7	3,5
Soltera/o	26,1	61,7	6,6	21,9	7,0	11,6
Viuda/o	-	-	-	1,4	-	0,6

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Con respecto a la tenencia de hijas o hijos, según lo reportado por 905 personas encuestadas, un 26,4% de los estudiantes y un 64,1% de ellas refieren no tener *hijas/os*, lo que implica la ausencia de una variable que implica tiempos de dedicación extra académica o de estudios. Por otra parte, un 21,5% de los funcionarios y 44,8% de las funcionarias refieren tener hijos/as, lo que implica una mayor presencia de responsabilidad parental en las mujeres. Por último, en el estamento académico se evidencia que un 31,4% de los académicos tiene algún hijo o hija, frente a un 40,1% de académicas que también declara tener hijos y/o hijas (Tabla 44).

Tabla 44. Tenencia de hija/s y/o hijo/s, en porcentaje, según sexo y estamento

ESTAMENTO		SEXO	
		Hombre(%)	Mujer(%)
ESTUDIANTIL	NO	26,4	64,1
	SÍ	2,5	7,0
FUNCIONARIO	NO	8,0	25,7
	SÍ	21,5	44,8
ACADÉMICO	NO	14,0	14,5
	SÍ	31,4	40,1

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020)

Además, según lo reportado por 905 personas encuestadas, un 2% de los estudiantes y 5,6% de las estudiantes refieren *dificultades para estudiar o trabajar debido a los tiempos dedicados al cuidado de Hijas/os* (Tabla 45). Asimismo, sólo un 4,9% de los funcionarios y un 19,4% de ellas reportan una influencia de las responsabilidades parentales en el ámbito laboral universitario, superando proporcionalmente las mujeres a los hombres en casi quince puntos porcentuales. Por último, hay una diferencia entre académicos y académicas, pues un 8,7% de los hombres se sienten afectados por el cuidado de sus hijos frente a un 25,6% de las mujeres.

Tabla 45. Dificultades para estudiar/trabajar debido a los tiempos dedicados al cuidado de Hijas/os, en porcentaje, según sexo y estamento

ESTAMENTO		SEXO	
		Hombre(%)	Mujer(%)
ESTUDIANTEL	NO	27,0	65,4
	SÍ	2,0	5,6
FUNCIONARIO	NO	24,7	51,0
	SÍ	4,9	19,4
ACADÉMICO	NO	36,6	29,1
	SÍ	8,7	25,6

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020)

En la línea de cuidado infantil, según lo reportado por 905 personas encuestadas, un 5,8% de los estudiantes y un 15,3% de ellas señalan presentar *dificultades para estudiar, debido a los tiempos dedicados al cuidado de Otras/os Niñas/os*. Esto puede sugerir responsabilidades de cuidado infantil dentro o fuera de la configuración familiar. Asimismo, se reporta la posibilidad de que la *Carrera funcionaria se vea afectada por el cuidado de otros/as niños/as*. Cabe señalar que sólo en el 0,7% de los funcionarios y en el 1,7% de las funcionarias se observa incidencia de esta variable. Por último, se evidencia que un 1,2% de las académicas señala ser afectada profesionalmente por ello, mientras que ningún académico lo establece (Tabla 46).

Tabla 46. Dificultades para estudiar/trabajar, debido a los tiempos dedicados al cuidado de Otras/os Niñas/os, en porcentaje, según sexo y estamento

ESTAMENTO		SEXO	
		Hombre(%)	Mujer(%)
ESTUDIANTEL	NO	23,1	55,7
	SÍ	5,8	15,3
FUNCIONARIO	NO	28,8	68,8
	SÍ	0,7	1,7
ACADÉMICO	NO	45,3	53,5
	SÍ	0,0	1,2

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020)

En términos de responsabilidades de cuidado y su influencia en la actividad académica y laboral, según lo reportado por 905 personas encuestadas, un 4,0% de los estudiantes y 11,9% de las estudiantes señalan *dificultades para estudiar, debido a los tiempos dedicados al cuidado de Adultas/os Mayores*. Por otra parte, se hace referencia a la posibilidad de que la carrera funcionaria se vea afectada por la misma variable. Específicamente, sólo en el 1,7% de los funcionarios y en el 8,7% de las funcionarias se observa la incidencia de esta variable, con predominancia proporcional en las funcionarias. Por último, se hace referencia a la posibilidad de que la *Carrera académica se vea afectada por el cuidado de adultas/os mayores*. Específicamente, en el 4,1% de los académicos y en el 5,8% de las académicas se observa la incidencia de esta variable (Tabla 47).

Tabla 47. Dificultades para estudiar/trabajar debido a los tiempos dedicados al cuidado de adultas/os mayores, en porcentaje, según sexo y estamento

ESTAMENTO		SEXO	
		Hombre(%)	Mujer(%)
ESTUDIANTIL	NO	24,9	59,1
	SÍ	4,0	11,9
FUNCIONARIO	NO	27,8	61,8
	SÍ	1,7	8,7
ACADÉMICO	NO	41,3	48,8
	SÍ	4,1	5,8

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020)

Por otra parte, según lo reportado por 905 personas encuestadas, un 3,4% de los estudiantes y 12,8 % de las estudiantes señalan *dificultades para estudiar, debido a los tiempos dedicados al cuidado de Personas Enfermas*. Del mismo modo, se señala la posibilidad de que la Carrera funcionaria se vea afectada por el cuidado de personas enfermas. Específicamente, sólo en el 1,7% de los funcionarios y en el 8,0% de las funcionarias se observa la incidencia de esta variable, con predominancia proporcional en las funcionarias. Por último, se señala la posibilidad de que la Carrera académica se vea afectada por el cuidado de personas enfermas. Específicamente, en el 4,7% de los académicos y en el 5,2% de las académicas se observa la incidencia de esta variable (Tabla 48).

Tabla 48. Dificultades para estudiar/trabajar, debido a los tiempos dedicados al cuidado de personas enfermas, en porcentaje, según sexo y estamento

ESTAMENTO		SEXO	
		Hombre(%)	Mujer(%)
ESTUDIANTEL	NO	25,6	58,2
	SÍ	3,4	12,8
FUNCIONARIO	NO	27,5	62,7
	SÍ	1,7	8,0
ACADÉMICO	NO	40,7	49,4
	SÍ	4,7	5,2

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020)

Según lo reportado por 905 personas encuestadas, un 2,5% de los estudiantes y 3,4% de las estudiantes reportan *dificultades para estudiar, debido a los tiempos dedicados al cuidado de Personas en Situación o Condición de Discapacidad*. Del mismo modo, se señala la posibilidad de que la Carrera funcionaria se vea afectada por la misma variable. Específicamente, sólo en el 0,7% de los funcionarios y en el 3,5% de las funcionarias se observa la incidencia de esta variable, con predominancia proporcional en las funcionarias. Por último, se señala la posibilidad de que la *Carrera académica se vea afectada por el cuidado de personas en situación o condición de discapacidad*. Específicamente, sólo en el 1,7% de los académicos y en el 0,6% de las académicas se observa la incidencia de esta variable (Tabla 49).

Tabla 49. Dificultades para estudiar/trabajar, debido a los tiempos dedicados al cuidado de Personas en Situación o Condición de Discapacidad, en porcentaje, según sexo y estamento

ESTAMENTO		SEXO	
		Hombre(%)	Mujer(%)
ESTUDIANTEL	NO	26,5	67,6
	SÍ	2,5	3,4
FUNCIONARIO	NO	28,8	67,0
	SÍ	0,7	3,5
ACADÉMICO	NO	43,6	54,1
	SÍ	1,7	0,6

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020)

En términos de las *Horas Semanales dedicadas al Cuidado de Niñas/os u Otras Personas*, según lo reportado por 905 personas encuestadas, más de la mitad de las/os estudiantes refieren no dedicar tiempo a estas actividades. Sin embargo, si se consideran en conjunto los rangos de tiempo semanal 1 a 4 horas y 5 a 8 horas, un 9,6% de los estudiantes y un 21,3% de las estudiantes consignan ese tiempo de dedicación al cuidado de personas.

Un porcentaje importante de funcionarias/os refieren no dedicar tiempo a estas actividades. Sin embargo, si se considera en conjunto los rangos de tiempo semanal 1 a 4 horas y 5 a 8 horas, un 11,8% de los funcionarios y un 25,7% de las funcionarias consignan proporcionalmente ese tiempo de dedicación al cuidado de personas. Por último, un porcentaje importante de académicas y académicos refieren no dedicar tiempo a estas actividades. Ahora bien, si se considera en conjunto los rangos de tiempo semanal 1 a 4 horas y 5 a 8 horas, un 13,3% de los académicos y un 23,9% de las académicas consignan proporcionalmente ese tiempo de dedicación al cuidado de personas (Tabla 50).

Tabla 50. Horas Semanales dedicadas al Cuidado de Niñas/os u Otras Personas, en porcentaje, según estamento y sexo

CUIDADO DE NIÑAS/OS U OTRAS PERSONAS	ESTAMENTO					
	Estudiantil		Funcionario		Académico	
	SEXO					
Hrs. semanales	Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)
0 hrs	17,3	44,0	12,2	28,8	24,4	20,3
1 a 4 hrs.	6,5	13,9	8,7	13,5	5,2	14,0
5 a 8 hrs.	3,1	7,4	3,1	12,2	8,1	9,9
9 a 12 hrs.	1,3	2,2	1,7	3,1	4,7	2,9
13 a 16 hrs.	0,4	0,7	0,7	3,1	0,6	1,2
17 a 20 hrs.	-	0,2	0,3	0,7	0,6	1,7
+20 hrs.	0,2	2,5	2,8	9,0	1,7	4,7

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020)

Cabe señalar, que las variables descritas anteriormente se asocian a la situación denominada **doble presencia**. Específicamente, esta es la principal fuente de discriminación reconocida por las/os informantes en las entrevistas. Se reporta una clara comprensión de que ésta limita las posibilidades de desarrollo y ascenso académico de las mujeres. Esto es señalado tanto por docentes como por personas directivas. Sin embargo, estas últimas no comparten necesariamente la aplicación de acciones afirmativas para revertir esta situación. Justifican no pronunciarse sobre ellas o las descartan a priori aludiendo a que no conocen experiencias comparadas exitosas en la materia. No obstante, hay un claro consenso en lo siguiente: se asume que por cada hijo/a una mujer pierde un mínimo de uno o dos años de producción académica.

En algunos casos se produce una particular negación: algunas entrevistadas reconocen que la doble presencia limita el desarrollo académico y laboral. No obstante, ante la pregunta de si en la universidad hay brechas o inequidades de género, su respuesta es negativa. Esto se observa especialmente en directoras. Si bien reconocen que la doble presencia incluso la viven o la han vivido como un problema, niegan que les haya afectado a ellas o que les afecte a otras mujeres en su vida laboral, porque desde un **punto de vista normativo** la institución asegura la igualdad de acceso.

En este mismo sentido, las que han alcanzado algún cargo remarcan su esfuerzo realizado, pero no necesariamente se muestran a favor de acciones afirmativas. Una académica dice que incluso entre mujeres -y especialmente entre las que son directivas- hay un marcado machismo; o, en su defecto, una comprensión muy liberal o conservadora del enfoque de género. Lo aceptan en la medida en que no genere cambios importantes en la distribución del poder universitario.

Además, se destaca que tanto la producción científica como la posibilidad de avanzar en la carrera académica, se ven mermadas por la maternidad y especialmente por la doble presencia. Ambas tienen efectos diferenciadores entre hombres y mujeres:

"Las mujeres tienen muchas de esas responsabilidades que asumir -comenta un decano- y no las asumen los hombres por una cosa cultural. La cultura de nuestro país, a diferencia de otros países, está hecha de esa forma, por razones normativas quizás. Ahora, volviendo al tema de los roles, las mujeres que están en la Universidad tienen que asumir los roles de cuidado y asimismo tienen que trabajar haciendo academia; entonces, una mujer de repente tiene que en la noche estar preocupada de los niños y, además, después ir a preparar una clase, o una prueba. Y esa es una dinámica que por cultura se da más en las mujeres que en los hombres. El hombre tiene otras cosas que hacer". (DP.4)

En consonancia con lo anterior, una académica comenta respecto al impacto de la maternidad y del doble trabajo (en la universidad y en casa):

“Yo creo que cuando tienes bebés [te estancas]. Tienes un primer año en donde haces poco, el tema de dar pecho y es poco lo que rindes. Los primeros años son más complicados, pero eso es lo que te frena, no que las condiciones sean distintas para un hombre o para una mujer, sino que es porque uno cumple esos otros roles, y te puedes atrasar en tu carrera académica. Ahora, si tienes muchos hijos, lógicamente te vas a atrasar mucho más. Sólo tuve uno y más encima soy trabajólica. Claro, el primer año paré y bajé mi ritmo, pero asumido porque obviamente es muy importante para una. Un año que uno asume que es perdido. Ahora, eso al hombre no le pasa. El hombre puede tener guagua y sigue su vida académica”. (DP.28)

Otra académica agrega:

“[Nosotras] andamos corriendo. Yo veo a mis amigas, me veo a mí y los hombres no. Ellos almuerzan en la universidad, tienen tiempo para tomar café. Cuando existía el café, tú veías que estaba lleno, todos conversando, y nosotras contra reloj, porque tenemos que hacer de todo al mismo tiempo. Y, además, claro, nos gusta ser buenas trabajadoras y somos apasionadas en el trabajo; entonces, además queremos hacerlo bien. Nunca repetimos una clase exactamente igual a la otra. Estamos leyendo, tenemos proyectos Fondecyt. Entonces, claro, el nivel de autoexplotación es enorme. Es enorme. Y yo creo que, mira, incluso con los viajes. (...) Por ejemplo, yo tengo un Fondecyt y estoy obligada a viajar, para mí es un problema; en cambio, yo veo a mis colegas y se lo pasan viajando, y van obviamente solos; porque si yo viajo nos organizamos para ir todo el grupo familiar, lo que obviamente nos sale carísimo. Pero para mí con niños ni te digo lo difícil que es. Y eso que yo tengo un compañero súper puesto. Imagínate para la que tiene un marido normal, que no pesca. Pero los hombres se lo pasan viajando, van a 3 ó 4 congresos, a especializarse, pueden difundir su trabajo científico porque se la pasan viajando; pero obvio si tienen una mujer en la casa que sostiene lo otro. O sea, yo cuando viajo trato que mi viaje dure 5 días; así, súper apretado y siempre con un nudo en el estómago. Me pregunto: “¿estará todo bien? ¿Habrán hecho las tareas? No tengo ninguna oportunidad. Eso se nota mucho por el tema de los viajes, las estadías cortas. ¿Qué posibilidad tiene una mujer de hacer una estadía corta de 3 meses en el extranjero? ¿Qué hace con los niños? Yo me doy cuenta cuando nosotros hemos tratado de invitar con esos proyectos que tiene Fondecyt, de que vengan académicos extranjeros por 3 meses y nuestras colegas de afuera no pueden venir porque están cuidando a los hijos y las que tienen hijos grandes están

cuidando a los papás. Entonces, al final vienen puros colegas hombres. Las mujeres no pueden, no pueden. Ahí tenemos un techo las mujeres”. (DP.32)

Así también lo perciben las estudiantes respecto de las docentes y funcionarias, especialmente observado en el marco la pandemia:

“Se ha hablado en distintos espacios de este triple trabajo que tienen las mujeres en el hogar, más ahora haciendo esta función de teletrabajo. ¿Qué pasa con funciones que no se pueden cumplir en el teletrabajo? La mayoría son hombres que no pueden hacer teletrabajo como guardia, jardinero u otros que no están desempeñando sus funciones. Pero nos hemos dado cuenta de que casi todas las mujeres que trabajan en la universidad van a seguir desempeñando su función dentro del teletrabajo; y que tienen que hacerse cargo de su hogar, de quienes tienen niños, por ejemplo. Quienes hemos estado con docentes o con administrativos, vemos que a veces se atraviesan los niños, por ejemplo, en medio de las reuniones; y eso no pasa con nuestros profesores, porque ellos tienen su oficina, equipamiento, como que al parecer ellos están mucho más preparados porque tal vez no desembolsan ese dinero en su familia; como que están mucho más preocupados de su oficina. De hecho, los estudiantes nos hemos dado cuenta que los profesores tienen un espacio habilitado para trabajar; y las profesoras o funcionarias están o en el living o en el pasillo o en la cocina. Y para mí igual me ha chocado eso de ver cómo tan preparado estaban los hombres para esta cuarentena y nosotras como que no; por ejemplo, yo tengo el refrigerador al lado, estoy pegada a la ventana porque, de otro modo, no tengo internet”. (DP.33)

Estas limitaciones también se observan en el estamento estudiantil. Tal como una estudiante señala:

“El mismo tema de embarazos hay hartas complicaciones. Por ejemplo, en mi carrera, igual hay varias chicas que han tenido guagua en situaciones críticas; al inicio, por ejemplo. Incluso se les ha planteado que la opción es congelar o aplazar un año, o tomar pocos ramos; y esto no sólo se ha escuchado en mi carrera. Igual es como que también a veces se les ponen muchas trabas, como quizá también en el trato y en las formas en las que se refieren a ellas; allí existe una diferencia”. (DP.34)

Aunque en general se observa como barrera, no todas las entrevistadas tipificaron la doble presencia como una brecha a intervenir. La asumieron como un hecho de la causa, que supone más bien tomar una determinación, más que tratar de revertirla estructuralmente. Una directiva comenta:

“(…) porque en algún momento de tu vida y en mi vida personal tienes que decidir entre: “OK, me dedico a ser madre al 100%, o me dedico a la investigación”; y yo, por voluntad propia, digamos, no porque me lo haya exigido la universidad, decidí irme por el lado familiar. Por lo tanto, nunca me dediqué, nunca hice el doctorado, ni me dediqué a la investigación así competitivamente. Y eso yo creo que a muchas mujeres les pasa. Que tienes que tomar una decisión en el momento, y dices: “ok, yo estoy feliz con lo que he logrado”, pero a lo mejor hay otras mujeres que no han sido tan felices en esta decisión que tienen que tomar. Entonces ahí uno dice que las mujeres tienen que tomar decisiones que son a veces fuertes”. (DP.26)

5.5. Tiempos dedicados a otras actividades y responsabilidades (personales y/o familiares)

Las actividades domésticas, además de las familiares, influyen en la vida laboral y/o académica de los tres estamentos. Según lo reportado por 905 personas encuestadas, con relación a la actividad de alimentación, de acuerdo a tiempos dedicados, el rango de tiempo más reportado por parte de las/os estudiantes es de 1 a 4 horas semanales de *Tiempo requerido para la Preparación de Comidas*, presentándose esta variable proporcionalmente superior en las estudiantes, en más de treinta puntos porcentuales (Tabla 51).

Asimismo, el rango de tiempo más reportado por parte del estamento funcionario es de 1 a 4 horas semanales de *Tiempo requerido para la Preparación de Comidas*, presentándose esta variable proporcionalmente superior en las funcionarias, en más de veinte puntos porcentuales. Por último, el rango de tiempo más reportado por parte del estamento académico también es de 1 a 4 horas semanales de *Tiempo requerido para la Preparación de Comidas*, observándose en este rango una presencia equilibrada entre hombres y mujeres

Tabla 51. Horas Semanales dedicadas la Preparación de Comidas, en porcentaje, según sexo y estamento

PREPARACIÓN DE COMIDAS	ESTAMENTO					
	Estudiantil		Funcionario		Académico	
	SEXO					
Hrs. semanales	Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)
0 hrs	2,9	7,2	4,2	3,5	4,7	6,4
1 a 4 hrs.	17,8	47,9	18,8	44,4	27,3	29,1
5 a 8 hrs.	6,1	10,1	4,9	13,5	9,3	13,4
9 a 12 hrs.	1,1	3,6	1,0	5,2	3,5	2,9
13 a 16 hrs.	0,9	1,6	0,7	2,4	-	2,9
17 a 20 hrs.	-	0,4	-	0,3	0,6	-
+20 hrs.	0,2	0,2	-	1,0	-	-

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Con respecto del *Tiempo semanal dedicado a la Compra de Alimentos*, según lo reportado por 905 personas encuestadas, el rango de tiempo proporcionalmente más reportado por parte del estamento estudiantil es de 1 a 4 horas semanales, observándose esta variable con un valor superior en las estudiantes, doblando porcentualmente a los estudiantes (Tabla 52). Con respecto al estamento funcionario el rango de tiempo proporcionalmente más reportado es de 1 a 4 horas semanales, observándose esta variable con un valor superior en las funcionarias, en más de treinta puntos porcentuales. Por último, en el estamento académico, el rango de tiempo proporcionalmente más reportado es de 1 a 4 horas semanales, observándose esta variable con un valor superior en las académicas, en más de diez puntos porcentuales.

Tabla 52. Horas Semanales dedicadas a la Compra de Alimentos, en porcentaje, según sexo y estamento

COMPRA DE ALIMENTOS	ESTAMENTO					
	Estudiantil		Funcionario		Académico	
	SEXO					
Hrs. semanales	Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)
0 hrs	3,8	7,6	0,7	0,3	1,2	1,7
1 a 4 hrs.	22,5	57,3	23,3	59,0	34,3	44,8

5 a 8 hrs.	2,7	5,6	5,2	9,0	8,1	7,0
9 a 12 hrs.	-	0,2	0,3	1,4	1,2	1,2
13 a 16 hrs.	-	0,2	-	0,3	0,6	-
17 a 20 hrs.	-	-	-	-	-	-
+20 hrs.	-	-	-	0,3	-	-

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020)

Del mismo modo, el rango de tiempo semanal más reportado por las/os estudiantes, en términos de *Tiempo dedicado a Labores de Limpieza en el Hogar*, según lo reportado por 905 personas encuestadas, es de 1 a 4 horas, observándose esta variable -en ese rango- superior en las estudiantes, en más de treinta puntos porcentuales (Tabla 53). Asimismo, el rango de tiempo semanal más reportado por las/os funcionarias/os, es de 1 a 4 horas, observándose esta variable -en ese rango- superior en las funcionarias, en más de veinticinco puntos porcentuales. Por último, el rango de tiempo semanal más reportado por las/os académicas/os, en términos de estas labores, es de 1 a 4 horas, observándose esta variable -en ese rango- levemente superior en las académicas, en cuatro puntos porcentuales.

Tabla 53. Horas Semanales dedicadas a Labores de Limpieza en el Hogar, en porcentaje, según sexo y estamento

LABORES DE LIMPIEZA EN EL HOGAR	ESTAMENTO					
	Estudiantil		Funcionario		Académico	
	SEXO					
Hrs. semanales	Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)
0 hrs	2,2	2,9	3,1	2,4	5,8	7,6
1 a 4 hrs.	20,2	53,9	21,9	47,9	29,7	33,7
5 a 8 hrs.	5,6	11,0	4,2	13,2	7,6	9,3
9 a 12 hrs.	0,4	1,6	0,3	4,9	1,2	2,3
13 a 16 hrs.	0,4	1,1	-	1,4	0,6	0,6
17 a 20 hrs.	-	0,4	-	0,3	0,6	0,6
+20 hrs.	-	-	-	0,3	-	0,6

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020)

Con respecto del *Tiempo dedicado al Lavado de Ropa*, según lo reportado por 905 personas encuestadas, el rango de tiempo semanal más reportado por el estamento estudiantil es de 1 a 4 horas, observándose esta variable -en ese rango- superior en las estudiantes, en treinta puntos porcentuales (Tabla 54). Llama la atención que alrededor de un cuarto de los y las estudiantes no dedica tiempo semanalmente a estas tareas. En el caso del estamento funcionario, el rango de tiempo semanal más reportado es de 1 a 4 horas, observándose esta variable -en ese rango- superior en las funcionarias en más de treinta puntos porcentuales.

Por último, en el caso del estamento académico, el rango de tiempo semanal más reportado es de 1 a 4 horas, observándose esta variable -en ese rango- superior en las académicas, en más de diez puntos porcentuales. Cabe señalar que el 17,4% de los académicos y el 11,6% de las académicas que participaron del estudio reportan no dedicar tiempo a esas actividades.

Tabla 54. Horas Semanales dedicadas a Lavado de Ropa, en porcentaje, por sexo y estamento

LAVADO DE ROPA	ESTAMENTO					
	Estudiantil		Funcionario		Académico	
	SEXO					
Hrs. semanales	Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)
0 hrs	6,3	12,1	5,9	4,9	17,4	11,6
1 a 4 hrs.	19,1	50,1	19,8	54,9	25,6	39,0
5 a 8 hrs.	2,9	6,7	3,8	7,6	1,2	4,1
9 a 12 hrs.	0,7	0,9	-	2,1	0,6	-
13 a 16 hrs.	-	0,9	-	0,3	-	-
17 a 20 hrs.	-	0,2	-	0,3	0,6	-
+20 hrs.	-	-	-	0,3	-	-

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020)

Con relación al *Tiempo dedicado al Pago de Cuentas y Servicios*, según lo reportado por 905 personas encuestadas, alrededor de la mitad de las/os estudiantes refiere proporcionalmente no emplear tiempo semanal para estos fines. Por su parte, el estamento funcionario reporta ocupar mayoritariamente de 1 a 4 hrs, siendo superior en el caso de las funcionarias por casi 35 puntos porcentuales frente a sus pares hombres en este tipo de actividades. Por último, en el caso del estamento académico, se reporta ocupar mayoritariamente de 1 a 4 hrs, siendo superior en el caso de las académicas por diez puntos porcentuales frente a sus pares hombres en este tipo de actividades (Tabla 55).

Tabla 55. Horas Semanales dedicadas a Pago de Cuentas y Servicios, en porcentaje, según sexo y estamento

PAGO DE CUENTAS Y SERVICIOS	ESTAMENTO					
	Estudiantil		Funcionario		Académico	
	SEXO					
Hrs. semanales	Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)
0 hrs	15,3	36,0	3,1	9,0	2,3	5,8
1 a 4 hrs.	13,3	34,4	25,0	59,7	37,8	47,7
5 a 8 hrs.	0,2	0,4	1,0	1,0	3,5	1,2
9 a 12 hrs.	0,2	0,2	0,3	0,3	1,2	
13 a 16 hrs.	-	-	-	0,3	-	-
17 a 20 hrs.	-	-	-	-	-	-
+20 hrs.	-	-	-	-	0,6	-

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020)

Por otra parte, según lo reportado por 905 personas encuestadas, el rango de tiempo semanal más referido por el estamento estudiantil para fines de *Transporte* es de 1 a 4 horas. En tal sentido, se observa en este rango una superioridad proporcional de casi cinco puntos porcentuales, para las estudiantes que participaron de este estudio. Por su parte, en el estamento funcionario el rango de tiempo semanal más señalado para fines de *Transporte* es de 1 a 4 horas, y se observa en este rango una superioridad proporcional de más de veinte puntos porcentuales, para las funcionarias que participaron de este estudio. Por último, en el caso del estamento académico, el rango de tiempo semanal más reportado para fines de *Transporte* es de 1 a 4 horas, observándose en este rango un gasto de tiempo superior en las académicas de casi quince puntos porcentuales frente a sus pares hombres (Tabla 56).

Tabla 56. Horas Semanales dedicadas a Transporte, en porcentaje, según sexo y estamento

TRANSPORTE	ESTAMENTO					
	Estudiantil		Funcionario		Académico	
	SEXO					
Hrs. semanales	Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)
0 hrs	3,4	8,3	2,8	4,9	5,2	2,3
1 a 4 hrs.	12,1	38,7	18,8	44,8	26,7	40,1
5 a 8 hrs.	10,1	15,7	6,3	15,6	7,6	9,9

9 a 12 hrs.	1,8	4,5	1,4	2,8	3,5	1,2
13 a 16 hrs.	1,3	2,0	-	1,4	1,2	0,6
17 a 20 hrs.	-	0,7	-	0,7	0,6	-
+20 hrs.	0,2	1,1	0,3	0,3	0,6	0,6

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020)

En términos de *Tiempo Semanal dedicado a Actividades Recreativas*, según lo reportado por 905 personas encuestadas, el rango de tiempo semanal más señalado es de 1 a 4 horas, donde las estudiantes superan a los estudiantes en este rango en más de treinta puntos porcentuales. Sin embargo, de allí en adelante los estudiantes tienen más tiempo para actividades recreativas que las estudiantes. Asimismo, en el caso del estamento funcionario, el rango de tiempo semanal más reportado es de 1 a 4 horas, donde las funcionarias superan en más de veinticinco puntos porcentuales a los funcionarios. Sin embargo, cuando el rango de tiempo semanal se comprende de 5 a 8 horas, la relación proporcional se presenta de manera inversa, ocupando así mayor tiempo por parte de los funcionarios para esta actividad.

Por último, en el caso del estamento académico, el rango de tiempo semanal más reportado es de 1 a 4 horas, siendo superior en las académicas en once puntos porcentuales. Sin embargo, cuando el rango de tiempo semanal se comprende de 5 a 8 horas, la relación proporcional se presenta de manera inversa, ocupando así mayor tiempo por parte de los académicos para esta actividad (Tabla 57).

Tabla 57. Horas Semanales dedicadas a Actividades Recreativas, en porcentaje, según sexo y estamento

ACTIVIDADES RECREATIVAS	ESTAMENTO					
	Estudiantil		Funcionario		Académico	
	SEXO					
Hrs. semanales	Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)
0 hrs	1,6	4,5	3,1	9,0	1,7	4,1
1 a 4 hrs.	7,9	42,0	13,5	40,6	25,0	36,0
5 a 8 hrs.	12,6	17,5	7,6	12,8	10,5	8,7
9 a 12 hrs.	3,4	4,3	2,4	3,8	5,8	4,7
13 a 16 hrs.	1,8	1,3	0,7	2,4	1,2	-
17 a 20 hrs.	0,4	0,4	1,4	1,4	1,2	1,2
+20 hrs.	1,3	0,9	0,7	0,3	-	-

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020)

Finalmente, otra variable observada es el *Tiempo Semanal dedicado al Descanso*, y según lo reportado por 905 personas encuestadas, señalándose en el estamento estudiantil con más frecuencia el rango temporal de 1 a 4 horas y de 5 a 8 horas semanales, presentándose en estos rangos mayor cantidad de las estudiantes que de los estudiantes. En el caso del estamento funcionario, se reporta con más frecuencia el rango temporal de 1 a 4 horas semanales y de 5 a 8 horas semanales, donde las funcionarias superan a los funcionarios en estos rangos.

Por último, en el caso del estamento académico, se indica con más frecuencia el rango temporal de 1 a 4 horas semanales y de 5 a 8 horas semanales, ocupando las mujeres en el primer rango una superioridad porcentual frente a sus pares hombres. Por el contrario, en el segundo rango esta superioridad se invierte en favor de los hombres (Tabla 58).

Tabla 58. Horas Semanales dedicadas a Descanso, en porcentaje, según sexo y estamento

DESCANSO	ESTAMENTO					
	Estudiantil		Funcionario		Académico	
	SEXO					
Hrs. semanales	Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)
0 hrs	0,9	0,4	1,7	3,1	1,2	1,7
1 a 4 hrs.	8,3	29,0	9,7	26,7	9,3	24,4
5 a 8 hrs.	12,6	27,4	9,7	23,3	20,3	16,3
9 a 12 hrs.	2,7	7,0	3,5	5,6	7,0	5,8
13 a 16 hrs.	0,7	1,6	0,7	2,8	2,3	1,7
17 a 20 hrs.	0,9	0,7	1,0	1,4	2,3	1,2
+20 hrs.	2,9	4,9	3,1	7,6	2,9	3,5

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020)

5.6. Relación entre variables

Estamento académico: sobrecarga laboral y corresponsabilidad

De acuerdo a la encuesta, las variables que incidieron en la **percepción de que la carrera académica es afectada por la sobrecarga de trabajo** corresponde a variables asociadas a las dimensiones laboral y familiar de la vida de las/os académicas/os.

Mediante un análisis de clasificación Random Forest realizado en torno a un total de 119 variables construidas a partir de la Encuesta a Académicas/os, se establecieron 21 variables que en un 59,3% explican la variabilidad de la percepción de que la carrera académica es afectada por la sobrecarga de trabajo, con un corte igual o mayor a un 2% de contribución. Luego, para ajustar el grado de influencia, se aplicó a estas 21 variables un análisis CART, resultando –en términos de consistencia del modelo- 7 variables que explican en un 44,7% la variabilidad de la percepción de que la carrera académica es afectada por la sobrecarga de trabajo, también con un corte igual o mayor a un 2% de contribución.

A continuación, se presenta el porcentaje de contribución interna de cada una de estas 7 variables, en términos de sus grados de influencia en la variable de la percepción de que la carrera académica es afectada por la sobrecarga de trabajo.

Tabla 59. Contribución, en porcentaje, en términos de grado de influencia de variables que explican la percepción de que la carrera académica es afectada por la sobrecarga de trabajo en el estamento académico, según análisis CART.

VARIABLE DE INFLUENCIA	INFLUENCIA INTERNA (%)
Percepción de que la carrera afectada por el cuidado de hijas/os	28,8
Percepción de tener que esforzarse más que mis colegas para lograr reconocimiento	15,8
Grado de satisfacción respecto del apoyo institucional a la labor de docencia	14,2
Percepción de discriminación de género en la UFRO	13,5
Experiencia de recibir piropos y comentarios no deseados apariencia acerca de la propia apariencia física	10,7
Grado de satisfacción respecto del apoyo institucional desarrollo de iniciativas	9,5
Percepción de valoración de las/os colegas	7,4

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Con base a este análisis, cabe plantear que la *percepción de que la carrera académica es afectada por la sobrecarga de trabajo*, podría explicarse -en mayor medida- por variables asociadas a condiciones de trabajo reproductivo, como es el cuidado de las/os hijas/os, seguido de las relaciones interpersonales en el trabajo, las experiencias comunicacionales de violencia de género y percepciones de discriminación generizada en el contexto universitario.

Estamento funcionario: sobrecarga laboral y corresponsabilidad

De acuerdo a la encuesta, las variables que incidieron en la **percepción de que la carrera funcionaria es afectada por la sobrecarga de trabajo** corresponde a variables o dimensiones laborales y familiares de la vida de las/os funcionarias/os. Mediante un análisis de clasificación Random Forest realizado en torno a un total de 117 variables construidas a partir de la Encuesta a Funcionarias/os, se establecieron 23 variables que en un 60,8% explican la variabilidad de la percepción de que la carrera funcionaria es afectada por la sobrecarga de trabajo, con un corte igual o mayor a un 2% de contribución. Luego, para ajustar el grado de influencia, se aplicó a estas 23 variables un análisis CART, resultando –en términos de consistencia del modelo- 6 variables que explican en un 28,1% la variabilidad de la percepción de que la carrera funcionaria es afectada por la sobrecarga de trabajo, también con un corte igual o mayor a un 2% de contribución.

A continuación, se presenta el porcentaje de contribución interna de cada una de estas 6 variables, en términos de sus grados de influencia en la variable de la percepción de que la carrera funcionaria es afectada por la sobrecarga de trabajo.

Tabla 60. Contribución, en porcentaje, en términos de grado de influencia de variables que explican la percepción de que la carrera funcionaria es afectada por la sobrecarga de trabajo en el estamento funcionario, según análisis CART.

VARIABLE DE INFLUENCIA	INFLUENCIA INTERNA (%)
Percepción de Carrera afectada por falta de apoyo por Jefatura Directa	25,7
Grado de Satisfacción con Derechos Laborales	21,0
Percepción de Carrera afectada por cuidado de personas enfermas	18,2
Edad	13,6
Percepción de Carrera afectada por cuidado de hijos e hijas	10,8
Probabilidad de escuchar en el trabajo “Seguro lo logró por su pareja	10,7

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Con base a este análisis, cabe plantear que la *percepción de que la carrera funcionaria es afectada por la sobrecarga de trabajo*, podría explicarse por variables asociadas a condiciones laborales, pero también a condiciones de corresponsabilidad en la vida familiar, seguido de la probabilidad de escuchar frases que discriminan

generizadamente en el contexto universitario. Esto permite sugerir el impacto que puede tener la doble presencia entre la vida laboral y la vida familiar y, en especial, en lo que concierne a las labores de corresponsabilidad, con relación a la experiencia de una sobrecarga laboral que afecta el desarrollo laboral.

Estamento estudiantil: Cuidado de Personas y Corresponsabilidad

El uso del tiempo semanal en el cuidado de personas, se vincularía con otros aspectos o variables asociadas a las dimensiones familiares de la vida de las/os estudiantes. Ahora bien, mediante un análisis de clasificación Random Forest realizado en torno a un total de 112 variables construidas a partir de la Encuesta a Estudiantes, se establecieron 19 variables que en un 76,7% explican la variabilidad del uso del tiempo semanal en el cuidado de personas, con un corte igual o mayor a un 2% de contribución. Luego, para ajustar el grado de influencia, se aplicó a estas 19 variables un análisis CART, resultando –en términos de consistencia del modelo- 7 variables que explican en un 30,5% la variabilidad del uso del tiempo semanal en el cuidado de personas, también con un corte igual o mayor a un 2% de contribución.

A continuación, se presenta el porcentaje de contribución interna de cada una de estas 7 variables, en términos de sus grados de influencia en la variable del uso del tiempo semanal en el cuidado de personas.

Tabla 61. Contribución, en porcentaje, en términos de grado de influencia de variables que explican el uso del tiempo semanal en el cuidado de personas en el estamento estudiantil, según análisis CART.

VARIABLE DE INFLUENCIA	INFLUENCIA INTERNA (%)
Percepción de que el estudio es afectado por el cuidado de otras/os niñas/os	33,1
Tenencia de hijos y/o hijas	30,2
Percepción de que el estudio es afectado por el cuidado de adultas/os mayores	12,9
Uso del tiempo semanal en transporte	7,0
Edad	6,1
Percepción de Estudio afectado por cuidado de personas enfermas	5,7
Valoración del principio de erradicación de las discriminaciones y violencias de género en la Universidad	5,1

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020)

En base a este análisis, cabe plantear que el *uso del tiempo semanal en el cuidado de personas*, podría explicarse por variables asociadas a trabajo reproductivo. Esto permite sugerir el impacto que puede tener la vida familiar y, en especial, la experiencia del uso del tiempo en cuidado de personas.

Conclusiones

En el caso del estamento académico de la UFRO, se identifica una mayor presencia de hombres con jornada completa que de mujeres. Además, en cuanto al tipo de contrato, también se pueden comprobar diferencias por sexo: hay una mayor presencia de académicos en calidad de planta (propiedad), que académicas en la misma condición.

En el caso de las jerarquizaciones académicas también se reconocen diferencias por sexo, siendo la categoría de Profesor Titular la más importante en términos de asimetría, pues hay una mayor presencia de hombres asumiendo esa jerarquía que mujeres. Esto termina por obstaculizar la promoción de las académicas o investigadoras, observándose sesgos de género en la evaluación de la investigación (Segovia-Saiz, et al, 2019). Así, con respecto a la adjudicación de proyectos, también se ve una diferencia en la proporción de adjudicación de proyectos internos y externos; en efecto, hay una mayor adjudicación por parte de los académicos que de las académicas. Lo mismo ocurre con las publicaciones, donde hay una mayor proporción de hombres que de mujeres que han publicado en revistas indexadas o no indexadas, y de textos académicos.

Los estudios de Dueñas-Fernández, Iglesias-Fernández y Llorente-Heras (2015), advierten diferencias salariales marcadas por género. En este sentido, si se analiza el porcentaje del personal de la UFRO, según género y rangos de ingreso, podemos evidenciar que a menores ingresos no hay diferencias mayores por género, pero en cargos más altos, se evidencian mayores ventajas en el acceso por parte de los hombres.

Además, según años de antigüedad en prestación de servicios a la universidad, se ven diferencias por sexo; si bien hay una mayor presencia femenina en los primeros años de servicio, las personas con mayores años de servicio son hombres.

Los resultados de las encuestas evidencian el impacto subjetivo de las desigualdades y violencias generizadas, reportadas por las/os participantes de los tres estamentos universitarios. Las desventajas sociolaborales de las académicas y funcionarias -con respecto de sus pares varones- se expresan en percepciones de falta de apoyo por parte de las jefaturas directas y de las/os colegas, así como en la sobrecarga de trabajo y en el déficit de oportunidades de progreso en la institución. Por

ejemplo, en el caso del estamento de funcionarias/os, la percepción de que la carrera laboral o académica se ve afectada por la falta de oportunidades de la institución es mayor en el caso de las funcionarias que respecto de sus pares hombres. Lo mismo ocurre con la percepción de la sobrecarga de trabajo, y por la falta de apoyo de colegas, lo que plantea una clara desventaja en este ámbito a las funcionarias.

En el caso del estamento académico, la percepción de que la carrera académica se ve afectada por la falta de apoyo de la jefatura directa también es más alta por parte de las académicas que respecto de sus pares hombres. Lo mismo ocurre en la percepción de la falta de apoyo de colegas, de la falta de oportunidades de la institución y de la sobrecarga de trabajo, lo que también refleja una situación significativa de desventaja para las académicas.

En tal sentido, los niveles de satisfacción con respecto del apoyo institucional en investigación y en otros proyectos se ven afectados, lo que se extiende a las posiciones institucionales ocupadas, a la retribución económica y a la disponibilidad de recursos materiales y tecnológicos. Asimismo, la posición de desventaja se extiende a la situación económica de las estudiantes toda vez que el 50% de ellas (en contraste con el 30% de los estudiantes), requieren de un trabajo remunerado para sustentar su permanencia en la universidad, lo cual interfiere en su disponibilidad y eficacia académica. Papadópolos y Radakovich (2003), Efraín, García y Sanz (2014), Ibarra y Castellanos (2009), Ordorika (2016); Lozano, Iglesias y Martínez (2016), refrendan estos resultados asociados asimetrías económico-políticas, académicas y sociolaborales, donde las mujeres se encuentran en clara desventaja, al interior de las instituciones universitarias. A ello se adiciona la influencia de la vida familiar y doméstica, culturalmente distribuida de manera desigual en desmedro de las mujeres.

En el ámbito del cuidado de personas, la carga de esta responsabilidad recae en las estudiantes respecto de la atención de personas enfermas y en los estudiantes en torno a personas con discapacidad. En el caso del estamento de funcionarias/os, se observa que el desempeño laboral y profesional se ve afectado principalmente en las mujeres, debido al cuidado de los propias/os hijas/os, de adultas/os mayores, de personas enfermas y/o en situación de discapacidad. En el caso del estamento académico, el desempeño laboral se ve afectado principalmente en mujeres que despliegan tiempo y recursos en la atención de los propias/os hijas/os y de otras/os niñas/os. Esto se condice con los estudios de Lois (2007), Barrios et al. (2008), Saldívar et al. (2015), Palomar (2016) y González (2018), que relevan la atribución cultural de roles y habilidades asociadas al cuidado de personas, que recaen tradicionalmente en las mujeres.

En cuanto al acceso a recursos materiales y simbólicos, hay varias observaciones que se dan al respecto. Hay una tendencia a asumir que la universidad es neutra en esta materia. Que tanto los procesos de selección y promoción de personas están

estandarizados y no hacen distinciones por género. Sin embargo, si se profundiza en el tema, se reconocen ciertos sesgos como los que indican Segovia-Saiz et al (2019), en términos de desventajas relativas a la capacidad de influencia, a la discriminación o al déficit de colaboración, que a la postre van generando desigualdades importantes.

En este caso, las principales críticas apuntan a la carrera académica. Las mujeres tienen desventajas respecto de los hombres especialmente por la doble presencia y la maternidad. Hay conciencia de ello pero no hay claridad respecto de cómo resolver este problema. Para algunas es un hecho de la causa y debe ser asumido como una condición no problemática: la mujer debe optar entre hacer carrera académica o vida familiar. Para otras deben existir acciones afirmativas que permitan emparejar el terreno respecto de los hombres. Se asume que una mujer que tiene un hijo/a pierde como mínimo de uno a dos años de producción científica normal. Asimismo, durante toda la formación de las/os hijas/os, la académica destina tiempo y preocupación por ellas/os. Por ejemplo, se sostiene que un hombre puede hacer una pasantía sin inconvenientes; sin embargo, la mujer no puede desatender el hogar.

Desde el punto de vista del acceso y permanencia se sostiene que todas y todos tienen las mismas oportunidades en la medida en que son procesos estandarizados. Hay una visión de neutralidad que, en algunos casos, cuestiona que las mujeres tengan dificultades para conciliar trabajo y maternidad. Tampoco se señala que haya brechas salariales porque todo está reglado por la normativa. Sin embargo, algunas académicas detallan que esto, en la práctica, no es así, ya que hay diferencias aseguradas por las redes de amistad internas, que generalmente están compuestas por hombres y que determinan que estos tengan más opciones de acceder a recursos. Esto último se conecta con lo examinado por Dueñas-Fernández, Iglesias-Fernández y Llorente-Heras (2015), en el sentido que las desigualdades salariales tienen su explicación en el sesgo de las relaciones laborales y sociales.

Otro aspecto destacado en esta materia es la reproducción de roles que culturalmente se atribuyen al sexo. En este sentido, hay labores en que se evidencia una marcada división sexual del trabajo. Es el caso del secretariado, que se naturaliza como “propiamente femenino”. Incluso se justifica la atribución de tareas o funciones sobre la base de estereotipos que están presentes tanto en hombres como mujeres. Así, se atribuye que estas últimas desarrollan actividades operativas de gestión con más prolijidad que los hombres. Por consiguiente, de forma histórica, se les ha otorgado cargos de dirección o jefatura de carreras. Por el contrario, los varones han tendido a ocupar cargos de decisión importantes dentro de la jerarquía académica y del gobierno universitario.

Algo equivalente se observa en la selección de carreras. Tal como indica González (2018) en el caso chileno o Martínez (2015), en el mexicano, la opción de elegir unas u otras está en algunas oportunidades condicionada por los roles de género prevalentes

en una sociedad. Así, hay carreras como las ingenierías a las que acceden, históricamente, más hombres. En cambio, a otras como enfermería, educación o psicología, acceden más mujeres, en la medida en que estas carreras reflejan mejores funciones atribuidas socialmente a mujeres, tales como la expresión de cariño, protección y maternidad.

Por último, atraviesa el conjunto de entrevistas el concepto de meritocracia. Éste fue referido casi transversalmente para justificar la neutralidad de la institución y la relativización de las brechas. Palomar (2011) alude precisamente a que los regímenes institucionales universitarios de la actualidad se construyen sobre la base de la competencia y, por consiguiente, de la meritocracia. Vale decir, que es el esfuerzo individual el que finalmente permite que unas u otros mejoren en sus condiciones laborales o académicas. El problema en la aplicación de este concepto es que desestima un conjunto de condiciones sociales y familiares que finalmente determinan el acceso a recursos o la promoción de las personas en la estructura organizacional. Desde la conformación de redes de poder principalmente masculinas, hasta las limitaciones de la doble presencia, entre otros aspectos, son elementos que ponen en entredicho el argumento del mérito. Esto permite señalar que estas desigualdades generizadas se construyen en torno a mecanismos de acceso que no consideran las asimetrías en las condiciones de participación académica y/o profesional.

Capítulo 6 | Discriminación generizada

Introducción

Uno de los aspectos centrales al abordar los conceptos de *discriminación de género*, es que sus expresiones y desarrollos pueden configurarse, tanto en el nivel del individuo, como en su dimensión colectiva, de manera deliberada o ejercida de forma inconsciente, y que pueden desplegarse en las relaciones interpersonales, en las costumbres y en las tradiciones institucionales (Palomar, 2011). En capítulos anteriores, hemos señalado la manera en que la discriminación y exclusión por razones de género se expresa en las relaciones económicas y políticas al interior de la institución universitaria, lo que permite conectar los debates que versan sobre los procesos de acceso e inclusión/exclusión social, con aquellos que abordan los procesos de distribución de los recursos y del poder (Wright, 2010).

Entre sus objetivos específicos, el presente estudio procuró identificar las formas de discriminación asociadas al género en el quehacer universitario. En tal sentido, más allá de los abordajes económicos y políticos desarrollados en capítulos previos, en éste los fenómenos de discriminación generizada son observados en términos de su expresión directa en las relaciones interpersonales, las cuales implican valores y preceptos culturales de género tradicionales, muchas veces de carácter heteronormativo y patriarcal, como ocurre con el sexismo y la discriminación en el clima laboral (Segovia-Saiz et al., 2019).

Abordar las formas en que se representa y ejerce la discriminación generizada es relevante, en términos de cómo la universidad opera para potenciar o socavar la dignidad de sus integrantes. Por tanto, abordar las formas de discriminación de género, permite conocer la manera en que se sustentan culturalmente -en las relaciones interpersonales y en términos simbólico/culturales- otros procesos de inclusión/exclusión generizada. Como se verá más adelante, los resultados obtenidos a partir de las encuestas aplicadas y de las entrevistas permitieron apreciar, desde la perspectiva de las/os integrantes de los tres estamentos universitarios, la forma en que se distribuye la percepción de discriminación de género, así como la experiencia propiamente tal de discriminación generizada. Del mismo modo, se aborda cómo se representa el fenómeno discriminatorio, en torno a la experiencia de desvaloración o falta de reconocimiento académico y laboral, así como mediante una importante presencia de comentarios discriminatorios -en términos de género- observada en los tres estamentos universitarios.

Por otra parte, el presente capítulo refiere a la presencia de bromas sexistas y homofóbicas en los espacios universitarios, apreciadas especialmente en el contexto de aula y que tienden a desvalorizar a las mujeres y/o a personas con orientaciones sexuales o identidades/expresiones de género diferentes a las tradicionales nociones culturales heteronormativas. Asimismo, se hace referencia a la discriminación simbólica que, desde el terreno de la valoración social, se expresa en creencias sexistas y/o homofóbicas que menoscaban el valor o estatus social de las personas, tomando como base su situación o adscripción a un género u orientación sexual determinada.

Además, tomando como referencia la experiencia de discriminación generizada, se procuró –mediante análisis multivariado– establecer qué variables explican mejor la experiencia de discriminación de género, en cada uno de los tres estamentos universitarios. La relevancia de este tipo de análisis permitió observar el peso que tienen en la experiencia de discriminación la violencia simbólica y psicológica, así como la capacidad de apoyo institucional, las relaciones y climas laborales y las formas de ejercer los liderazgos. Otras variables de influencia son la desigualdad en la distribución del trabajo reproductivo y los déficits institucionales para abordar las diversas modalidades con que se expresa la violencia generizada.

Finalmente, se enuncia la manera en que la discriminación de género se intersecta con otras dimensiones de desigualdad relacional, como son las asimetrías de clase y aquellas asociadas a la pertenencia a pueblos originarios, en términos –respectivamente– de las jerarquías sociales definidas en la estructura universitaria y del racismo cultural, potenciando ambas los fenómenos de discriminación de género.

6.1. Percepción y experiencia de discriminación generizada

La **Percepción de discriminación por razones de género**, refiere a la afirmación de las/os encuestadas/os de haber observado en los espacios universitarios comportamientos de discriminación asociados al género de las personas y/o a su orientación sexual, no sólo dirigidos hacia sí mismas/os, sino que también hacia otras/os integrantes de la comunidad universitaria. Específicamente, hace referencia a percepciones de situaciones de discriminación que se expresan en el ámbito de las relaciones interpersonales y que, en términos de este estudio, pueden afectar la dignidad de las personas.

Desde esta perspectiva, la *Percepción de Discriminación por Razones de Género* es proporcionalmente reportada por los tres estamentos universitarios, observándose con mayor frecuencia en las mujeres de la comunidad universitaria, con un mayor porcentaje en el caso de las mujeres funcionarias (Tabla 62).

Tabla 62. Percepción de discriminación por razones de género, en porcentaje, según sexo y estamento

ESTAMENTO		SEXO	
		Hombre(%)	Mujer(%)
ESTUDIANTEL	NO	16,0	27,9
	SÍ	13,0	43,1
FUNCIONARIO	NO	16,7	21,2
	SÍ	12,8	49,3
ACADÉMICO	NO	26,7	20,3
	SÍ	18,6	34,3

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Aunque esta situación se observa con una mayor frecuencia porcentual en las mujeres, la **Experiencia de discriminación por razones de género** se presenta con menor magnitud, con relación a la variable anterior. A diferencia de la variable *percepción de discriminación*, la experiencia de discriminación generizada hace referencia directamente a haber sido una persona destinataria de comportamientos discriminatorios, en el ámbito de las relaciones interpersonales. En tal sentido, las mujeres encuestadas de todos los estamentos universitarios reportarían, con una mayor frecuencia porcentual que los hombres, haber experimentado personalmente situaciones de discriminación de género (Tabla 63).

Tabla 63. Experiencia de discriminación por razones de género, en porcentaje, según sexo y estamento

ESTAMENTO		SEXO	
		Hombre(%)	Mujer(%)
ESTUDIANTEL	NO	27,6	66,1
	SÍ	1,3	4,9
FUNCIONARIO	NO	27,1	56,3
	SÍ	2,4	14,2
ACADÉMICO	NO	43,6	39,5
	SÍ	1,7	15,1

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

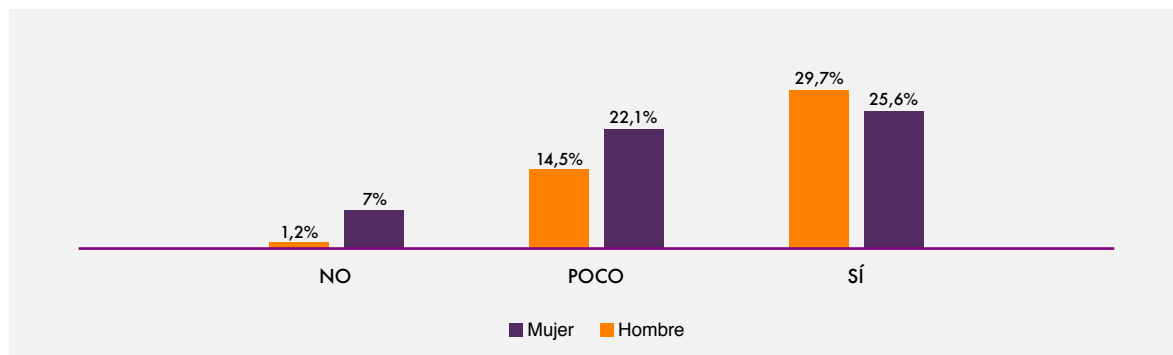
La menor frecuencia porcentual de experiencias de discriminación por género reportada por las estudiantes, puede deberse a factores culturales relacionados con su nivel etario. Por otra parte, cabe señalar que, en todos los estamentos universitarios, la experiencia de discriminación generizada es referida por menos del 3% de los hombres encuestados.

6.2. Desvaloración y falta de reconocimiento

Cabe señalar que la experiencia de discriminación generizada puede adoptar –desde la subjetividad de las personas encuestadas– diferentes formas de representación. Por ejemplo, una situación especial es referida con respecto a la realidad de trabajo que viven las académicas y académicos, en que mujeres y hombres difieren de manera importante en cuanto a la vivencia de **Valoración de colegas por su interés en la docencia e investigación**.

Específicamente, en esta dimensión vivencial, el 29,7% de los hombres y un 25,6% de las mujeres señalan sentirse valoradas/os por sus colegas (Gráfico 20). En un sentido inverso, las académicas reportarían con mayor frecuencia - que sus pares masculinos - sentirse poco valoradas (22,1%) o no valoradas (7%), lo que podría reflejar un menor valor simbólico asociado culturalmente al trabajo académico femenino.

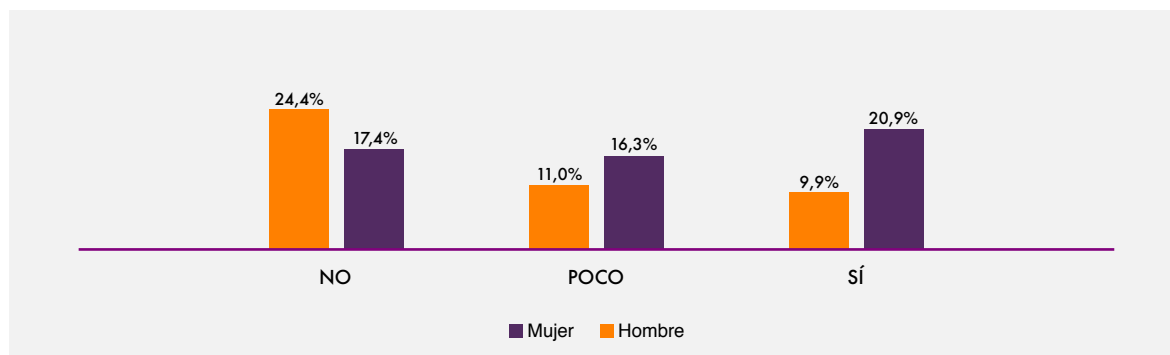
Gráfico 20. Valoración de colegas por su interés en docencia/ investigación, en porcentaje, según sexo de las/os académicas/os



Fuente: Elaboración propia DEG-UFRO (2020)

Esta menor valoración externa al propio trabajo académico -percibida mayoritariamente por las mujeres- se acompaña de la experiencia de recibir un reconocimiento desigual de los pares por la propia labor académica. Por ejemplo, en el caso del estamento académico, un 20,9% de las mujeres y un 9,9% de los hombres refieren la necesidad de **Hacer un esfuerzo mayor que las/os colegas para obtener reconocimiento**, lo que supone –directa o indirectamente- mayor riesgo de las mujeres académicas de experimentar vivencias de menoscabo por parte de sus pares, en torno al esfuerzo y al valor de las propias capacidades de trabajo académico (Gráfico 21).

Gráfico 21. Necesidad de hacer un esfuerzo mayor que las/os colegas para obtener reconocimiento, en porcentaje, según sexo de las/os académicas/os

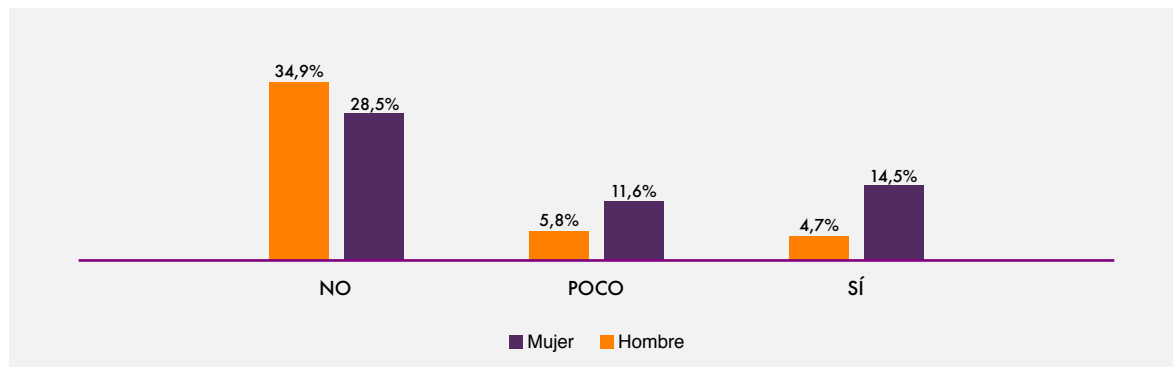


Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Desde la propia subjetividad, estas percepciones y vivencias pueden incidir emocionalmente en el terreno de las relaciones interpersonales en el contexto de trabajo. Específicamente, la sensación de baja valoración del trabajo, reportada mayoritariamente por mujeres, puede acompañarse de vivencias de temor, desconfianza y, por tanto, de la necesidad de resguardo de las propias posiciones laborales.

Por ejemplo, en el caso del estamento académico, un 14,5% de las mujeres -frente a un 4,7% de los hombres- **señala no querer compartir temas personales, por temor a que ello afecte la promoción o acceso a recursos**, situación que connota una percepción de amenaza en las relaciones interpersonales que tienen lugar en el trabajo (Gráfico 22).

Gráfico 22. Deseo de no compartir temas personales, por temor a que afecte promoción o acceso a recursos, en porcentaje, según sexo de las/os académicas/os



Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

6.3. Comentarios discriminatorios de género

Según lo reportado por 905 personas encuestadas, la mayoría de los comentarios discriminatorios de género se relacionan con prejuicios o visiones negativas asociadas a supuestas características “inherentes” de las mujeres, vinculando incluso sus logros académicos/laborales a su situación conyugal y/o afectiva/sexual (Tabla 64). Se trata de atribuciones peyorativas que son reportadas proporcionalmente con mayor frecuencia por las mujeres, en todos los estamentos universitarios.

Cabe consignar que en mayor medida que los hombres, las mujeres refieren haber escuchado comentarios negativos relacionados con el constructo “mujer” (“¿Qué puedes esperar? Es una mujer”) o con un cuestionamiento al carácter meritocrático de las medidas afirmativas que favorecen a las mujeres, en el ámbito académico (“Dar preferencia a las mujeres, atenta a la calidad académica”). Por otra parte, cabe destacar que en mayor proporción se reportan comentarios que atribuyen los logros académicos o profesionales a la situación conyugal (“Seguro logró este puesto gracias a su pareja”) o a las relaciones afectivo/sexuales de la persona (“Le dieron este premio/estímulo/calificación/beca porque se ‘metió’ con alguien”) por parte de mujeres. En este último caso, la objetivación sexual de la mujer -presente en el contenido de este tipo de comentarios- es evidente, menoscabando con ello los méritos laborales y/o académicos de las integrantes de la comunidad universitaria.

Tabla 64. Distribución, en porcentaje, de los Comentarios discriminatorios en términos de género, según estamento universitario y sexo de las personas encuestadas

COMENTARIO		ESTAMENTO					
		Estudiantil		Funcionario		Académico	
		SEXO					
		Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
"¿Qué puedes esperar? Es una mujer"	Muy improbable	14,4	22,0	11,5	19,8	18,0	16,9
	Improbable	5,4	8,3	8,0	11,5	14,5	7,0
	Poco probable	4,3	19,1	5,6	18,1	8,1	16,9
	Probable	4,0	17,1	4,2	16,7	3,5	9,3
	Muy probable	0,9	4,5	0,3	4,5	1,2	4,7
"Seguro logró este puesto gracias a su pareja"	Muy improbable	11,0	17,3	7,6	17,4	16,3	12,2
	Improbable	4,9	9,9	5,6	10,1	10,5	4,7
	Poco probable	5,2	15,5	9,0	18,8	7,0	16,3
	Probable	5,8	18,2	5,9	16,7	9,3	13,4
	Muy probable	2,0	10,1	1,4	7,6	2,3	8,1
"Dar preferencia a las mujeres, atenta a la calidad académica"	Muy improbable	16,0	26,1	16,7	24,0	19,8	19,2
	Improbable	5,4	16,6	6,3	18,1	11,0	7,0
	Poco probable	3,4	13,9	5,6	15,6	7,6	19,8
	Probable	3,4	11,2	1,0	8,0	4,7	8,1
	Muy probable	0,9	3,1	-	4,9	2,3	0,6
"Le dieron este premio/estímulo/ calificación/beca porque se "metió" con alguien"	Muy improbable	15,7	20,7	13,9	21,5	19,8	14,5
	Improbable	7,0	12,8	5,6	13,9	11,6	7,6
	Poco probable	3,1	15,7	4,9	13,9	8,1	14,5
	Probable	2,0	16,2	4,9	16,3	4,7	8,7
	Muy probable	1,1	5,6	0,3	4,9	1,2	9,3

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Además, las entrevistadas destacan el **machismo** como algo normalizado, que poco a poco se está cuestionando en la comunidad universitaria. Se sostiene que hay facultades y carreras que son históricamente "machistas", en particular por la composición de su alumnado y profesorado. Ejemplo de ello serían las ingenierías, en que hay mayoritariamente hombres y en donde existen prácticas instaladas de machismo intergeneracional:

“Pero, - comenta una directiva - sí a mí me ha tocado en alguna ocasión ir en una comisión de ingeniería donde la mayoría eran hombres. Y claro, te digo, sobre todo en las horas que eran más informales, la cantidad de chistes sexistas que aparecían; entonces, como que los hombres de esta universidad todavía no han sido sensibilizados lo suficiente sobre ciertos temas que es complejo abordar”. (DP.1)

Un dirigente comenta sobre el machismo:

“El machismo es una cuestión cultural. Todas las personas reproducimos esas conductas, actitudes o formas en el lenguaje. Se manifiesta principalmente en las sutilezas del lenguaje, cuestiones graves o señalables o que violentan directamente a las personas”. (DP.9)

Asimismo, ubican este machismo no sólo en la universidad, sino que en la región en general. Una directiva lo describe así:

“Creo que esas barreras culturales no son de la universidad; son de la sociedad en su conjunto. Todavía vemos que en puestos administrativos las chicas son bonitas, rubias y altas. Y también en puestos directivos. Cuesta más creerle a una mujer que a un hombre. Pero eso no es la institución: es de la sociedad en general. Y más la sureña y de La Araucanía, porque esta sociedad de La Araucanía yo diría que, a pesar de que muchos de que aquí no somos de La Araucanía, hay un contexto cultural histórico de la Región de La Araucanía respecto a procesos de modernización; y esos procesos de modernización también han afectado las relaciones sociales, en cuanto a la posibilidad de participación de la mujer en puestos de poder, por ejemplo” (DP.6).

6.4. Bromas sexistas y homofóbicas

Las bromas sexistas y homofóbicas constituyen expresiones verbales que, bajo la apariencia del humor o de la intención graciosa, operan desvalorizando a las mujeres o a personas con orientaciones sexuales o identidades de género diferentes a los preceptos binarios heteronormativos. No obstante, de igual manera revela contenidos discriminatorios y, especialmente, valores culturales ligados a una

animadversión hacia identidades de género u orientaciones sexuales que difieren de esta heteronormatividad.

Por ejemplo, en el caso del estamento estudiantil, según 445 estudiantes encuestadas/os, es reportada **la percepción de bromas de docentes -de ambos sexos- que estereotipan o denigran en las mujeres**, especialmente de parte de profesores hombres, en quienes se observaría con mayor frecuencia este tipo de comportamiento. Sin embargo, esta situación también es visualizada en docentes mujeres. Cabe señalar que son las estudiantes las que reportan proporcionalmente más que sus pares hombres, la emisión de bromas que denostan a las mujeres.

Tabla 65. Percepción de Bromas de profesores y profesoras que estereotipan o denigran a las mujeres, en porcentaje, según sexo de las/os estudiantes

PERCEPCION DE BROMAS	ESTUDIANTES		
	Hombre(%)	Mujer(%)	
Profesoras que estereotipan a las mujeres	Nunca	18,2	40,4
	Rara vez	8,8	17,5
	Algunas veces	1,8	10,1
	Frecuente	-	2,2
	Muy frecuente	0,2	0,7
Profesores que estereotipan a las mujeres	Nunca	9,4	12,1
	Rara vez	8,8	20,0
	Algunas veces	8,5	28,1
	Frecuente	1,6	7,2
	Muy frecuente	0,7	3,6

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Por otra parte, las **bromas homofóbicas de profesoras/es**, son reportadas –en el estamento estudiantil- en su mayoría por las mujeres encuestadas, siendo atribuidas principalmente a profesores hombres. De manera específica, refieren a comentarios con apariencia de humor respecto de personas con orientaciones sexuales diferentes, así como con identidades y expresiones de género que difieren de los criterios heteronormativos tradicionales, generando menoscabo o ridiculización. Cabe señalar

que, aunque en un porcentaje menor, también ese tipo de comportamiento es observado en docentes mujeres.

Tabla 66. Percepción de bromas homofóbicas de docentes hombres y mujeres, en porcentaje, según sexo de las/os estudiantes

PERCEPCION DE BROMAS		ESTUDIANTES	
		Hombre(%)	Mujer(%)
Profesores hacen bromas y comentarios homofóbicos y/o transfóbicos	Nunca	19,3	39,3
	Rara vez	5,4	15,7
	Algunas veces	3,4	12,4
	Frecuente	0,4	2,7
	Muy frecuente	0,4	0,9
Profesoras hacen bromas y comentarios homofóbicos y/o transfóbicos	Nunca	23,8	55,7
	Rara vez	4,0	9,7
	Algunas veces	0,9	4,5
	Frecuente	-	0,7
	Muy frecuente	0,2	0,4

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

7.5. Discriminación simbólica de género

La discriminación simbólica en el ámbito de las relaciones de género, es considerada en este estudio en términos de valoraciones sociales negativas dirigidas a personas o grupos específicos, en este caso, a las mujeres y a personas con identidades/expresiones de género u orientaciones sexuales que difieren de los criterios heteronormativos y que, por tanto, son destinatarios de un menoscabo en su valor social. Como son expresiones de valores culturales, pueden adoptar la forma de comentarios o mensajes que, en cuanto al género, reproducen estereotipos negativos de las mujeres y/o resaltan positivamente algunas características masculinas.

Por ejemplo, en el caso del estamento estudiantil, de las/os 445 estudiantes encuestadas/os, son las mujeres las que refieren en mayor medida que han escuchado por parte de profesores/as comentarios que validen respuestas y sugerencias de alumnas en igual medida que a estudiantes hombres.

Tabla 67. Percepción de que los Profesoras/es toman en serio respuestas y sugerencias de alumnas en igual medida que a estudiantes hombres, en porcentaje, según sexo de las/os estudiantes

PERCEPCIÓN		ESTUDIANTES	
		Hombre(%)	Mujer(%)
Profesores toman en serio respuestas y sugerencias de alumnas en igual medida que a estudiantes hombres	Nunca	2,0	4,3
	Rara vez	1,3	6,7
	Algunas veces	5,2	13,0
	Frecuente	6,5	22,5
	Muy frecuente	13,9	24,5
Profesoras toman en serio respuestas y sugerencias de alumnas en igual medida que a estudiantes hombres	Nunca	2,0	3,6
	Rara vez	1,6	3,1
	Algunas veces	4,7	10,1
	Frecuente	7,0	20,0
	Muy frecuente	13,7	34,2

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Por otra parte, de 455 estudiantes encuestadas/os, hombres y mujeres han percibido que las **Profesoras/es no toman en serio las respuestas y sugerencias de estudiantes homosexuales, en igual medida que de alumnas y alumnos**. Son las estudiantes quienes más refieren un tratamiento discriminatorio dirigido a otras personas con identidades/expresiones de género u orientaciones sexuales distintas. Esta situación de discriminación es observada en docentes de ambos sexos.

Tabla 68. Percepción de que docentes no toman en serio respuestas y sugerencias de estudiantes homosexuales, en igual medida que quienes no lo son, en porcentaje, según sexo de las/os estudiantes

PERCEPCIÓN		ESTUDIANTES	
		Hombre(%)	Mujer(%)
Profesores no toman en serio respuestas y sugerencias de estudiantes homosexuales, en igual medida que quienes no lo son	Nunca	2,9	4,5
	Rara vez	0,9	2,5
	Algunas veces	5,6	11,0
	Frecuente	6,5	20,4
	Muy frecuente	13,0	32,6
Profesoras no toman en serio respuestas y sugerencias de estudiantes homosexuales, en igual medida que quienes no lo son	Nunca	2,9	4,3
	Rara vez	0,4	1,6
	Algunas veces	6,1	9,9
	Frecuente	6,1	18,4
	Muy frecuente	13,5	36,9

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

6.6. ¿Con qué variables se vincula la experiencia de discriminación generizada?

En el **estamento académico**, la **experiencia de discriminación de género** es proporcionalmente referida mayoritariamente por las académicas mujeres encuestadas. Ahora bien, mediante un análisis de clasificación Random Forest, realizado en torno a un total de 119 variables construidas a partir de la Encuesta a Académicas/os, se establecieron 12 variables que en un 67,7% explican la variabilidad de la *experiencia de discriminación generizada*, con un corte igual o mayor a un 2% de contribución. Luego, para ajustar el grado de influencia, se aplicó a estas 12 variables un análisis CART, resultando –en términos de consistencia del modelo- 7 variables que explican en un 69,4% la variabilidad de la experiencia de discriminación de género, también con un corte igual o mayor a un 2% de contribución.

A continuación, se presenta el porcentaje de contribución interna de cada una de estas 7 variables, en términos de sus grados de influencia en la variable experiencia de discriminación de género.

Tabla 69. Contribución, en porcentaje, en términos de grado de influencia de variables que explican la Experiencia de discriminación generizada en el estamento académico, según análisis CART

VARIABLES	INFLUENCIA INTERNA (%)
Experiencia de recibir comentarios acerca de la propia vida sexual y afectiva.	48,2
Experiencia de recibir bromas homofóbicas.	16,3
Satisfacción de apoyo a iniciativas.	11,9
Experiencia de recibir miradas morbosas o gestos sugestivos.	7,9
Carrera afectada por falta de apoyo de Jefatura Directa.	7,7
Experiencia de visión de imagen sexual.	4,6
Experiencia de recibir "piropos" y/o comentarios no deseados acerca de la propia apariencia física.	3,4

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Los resultados de estos análisis indican que la experiencia de discriminación de género en el estamento académico, se vincula específicamente con variables asociadas a situaciones de discriminación y violencia de género, especialmente en términos de violencia simbólica y, además, de violencia psicológica con connotación sexual. Asimismo, también concurren el grado de satisfacción en torno al apoyo institucional y el tipo de liderazgo experimentado por las/os académicas/os, en sus unidades de trabajo.

En el **estamento funcionario**, el análisis de clasificación Random Forest, realizado en torno a un total de 117 variables construidas a partir de la Encuesta a Funcionarias/os, se establecieron 19 variables que en un 67,5% explican la variabilidad de la **experiencia de discriminación generizada**, con un corte igual o mayor a un 2% de contribución. Luego, para ajustar el grado de influencia, se aplicó a estas 19 variables un análisis CART, resultando –en términos de consistencia del modelo- 10 variables que explican en un 55,4% la variabilidad de la experiencia de discriminación de género, también con un corte igual o mayor a un 2% de contribución.

A continuación, se presenta el porcentaje de contribución interna de cada una de estas 10 variables, en términos de sus grados de influencia en la variable experiencia de discriminación de género.

Tabla 70. Contribución, en porcentaje, en términos de grado de influencia de variables que explican la Experiencia de discriminación generizada en el estamento funcionario, según análisis CART

VARIABLES	INFLUENCIA INTERNA (%)
Percepción de discriminación de género en la universidad.	24,3
Motivos para no haber asumido cargos de responsabilidad.	20,7
Carrera afectada por la falta apoyo de jefatura directa.	16,9
Satisfacción respecto del salario actual.	10,8
Horas semanales dedicadas al descanso.	6,7
Edad.	6,1
Probabilidad escuchar en el trabajo comentario "¿Qué puedes esperar? Es una mujer".	5,2
Carrera afectada por falta apoyo de las/os colegas.	3,7
Experiencia de recibir miradas morbosas o gestos sugestivos	3,6
Experiencia de recibir comentarios acerca de la propia vida sexual y afectiva.	2,1

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Con base a estos análisis, cabe plantear que la *experiencia de discriminación de género*, podría explicarse, de manera general, por variables asociadas –en los espacios universitarios- a percepciones de discriminación y violencia generizada, así como a la calidad de los apoyos institucionales, de las relaciones interpersonales (verticales u horizontales) en la unidad de trabajo y de las condiciones económico/laborales, todas ellas consideradas desiguales, amenazantes o insatisfactorias.

Finalmente, en el caso del **estamento estudiantil**, el análisis de clasificación Random Forest, realizado en torno a un total de 112 variables construidas a partir de la Encuesta a Estudiantes, se establecieron 20 variables que en un 56,6% explican la variabilidad de la **experiencia de discriminación generizada**, con un corte igual o mayor a un 2% de contribución. Luego, para ajustar el grado de influencia, se aplicó a estas 20 variables un análisis CART, resultando –en términos de consistencia del modelo- 10 variables que explican en un 46% la variabilidad de la experiencia de discriminación de género, también con un corte igual o mayor a un 2% de contribución.

A continuación, se presenta el porcentaje de contribución interna de cada una de estas 10 variables, en términos de sus grados de influencia en la variable experiencia de discriminación de género.

Tabla 71. Contribución, en porcentaje, en términos de grado de influencia de variables que explican la Experiencia de discriminación generizada en el estamento estudiantil, según análisis CART

VARIABLES	INFLUENCIA INTERNA (%)
Profesoras toman en serio las respuestas y sugerencias de las mujeres igual que las de los hombres.	19,9
Probabilidad de escuchar comentario "preferencia por la mujer atenta contra la calidad académica".	13,5
Estudio afectado por labores de cuidado de hijas/os.	12,4
Sentir que existe una obligación, una amenaza o posible castigo, respecto de realizar actos sexuales no deseados.	10,2
Comentarios de profesoras mujeres que denigran a los hombres.	9,5
Visión de paridad de género en roles y funciones de cargos de la universidad, en los procesos de selección y contratación.	9,3
Ausencia de adopción de acción o medida ante experiencias de violencia.	8,8
Probabilidad de escuchar comentario "Le dieron este premio/estímulo/calificación/beca porque se 'metió' con alguien".	8,6
Ausencia de acción o medida ante experiencia de violencia, debido a que no le dio importancia.	4,3
Visión de currículo con perspectiva de género.	3,4

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

De acuerdo a estos análisis, cabe plantear que la experiencia de *discriminación de género*, podría explicarse, de manera general, por variables asociadas –en los espacios universitarios- a percepciones y experiencias personales de discriminación y violencia generizada, al grado de igualdad en el trato académico, así como a factores de corresponsabilidad vinculado con el cuidado de hijos. Esto último, referido a las labores de cuidado, también es reportado durante las entrevistas a estudiantes, especialmente en lo que concierne a las situaciones de embarazo y cómo ello afecta los procesos de formación académica y profesional (DP.34).

También surge, en términos de influencia en la experiencia de discriminación generizada una percepción de déficit en la capacidad de respuesta institucional para abordar la diversidad de situaciones de violencia de género. Por último, cabe destacar también las visiones de paridad/igualdad de género en los procesos de acceso laboral a la universidad y la incorporación de la perspectiva de género en la formación académica y profesional.

6.7. Ninguna discriminación se presenta sola: la intersección entre género, clase y pueblos originarios

Uno de los riesgos de aproximarse a algún tipo de discriminación, es concebirla de manera unidimensional; es decir, obviando la noción de que los individuos y colectivos se constituyen en relaciones sociales, en las cuales se intersectan otras asimetrías o relaciones desiguales de poder. En tal sentido, la discriminación y los procesos de exclusión social pueden presentarse de manera simultánea respecto de una persona o colectivo, configurando una matriz multidimensional de desigualdades. Por tanto, el riesgo alude a que en el intento de identificar y describir un tipo específico de desigualdad (por ejemplo, de género), otras asimetrías pueden ser invisibilizadas o involuntariamente incrementadas en las políticas o planes correctivos.

Desde una perspectiva de estratificación social, cada uno los estamentos universitarios se constituyen, tanto en su interior como con relación a otros estamentos, en términos de jerarquías sociales, que en su dimensión política presentan una heterogénea distribución de los recursos y del poder decisonal. Específicamente, se configuran relaciones asimétricas, con diferencias económicas, de estatus o valor simbólico e, incluso, se configuran jerarquías epistémicas y administrativas representadas -en su grado más elevado- por la titularidad en el estamento académico o por los cargos directivos de la universidad. En tal sentido, el tratamiento de las desigualdades de género es sensible a otro tipo de asimetrías, como aquellas relacionadas con la jerarquía social, que condicionan el valor simbólico de las posiciones al interior de la universidad, poniendo en tensión el concepto de “comunidad universitaria”.

Por ejemplo, en entrevistas se hace referencia a las dificultades en el trabajo de socializar y sensibilizar respecto de los principios y valores asociados a la igualdad de género, dificultades relacionadas con la idea de una “aristocracia epistémica” vinculada con la jerarquía social al interior de la universidad. Es el caso del foco en los estudiantes, en términos del estamento donde se piensa que debiesen incrementarse los esfuerzos para difundir las nociones de igualdad de género. Aquí se consideraría menos pertinente su promoción en el estamento académico y entre las/os directivas/os, bajo la premisa de que –por su formación y conocimientos- requieren menos de este tipo de intervenciones. Tal como señala una directiva con relación a las diferencias de jerarquía social, en cuanto a la difusión de las nociones de igualdad de género en la comunidad universitaria:

“(…) el tema de género se lo enseñamos a los estudiantes. Entonces, todo se lo enseñamos a los estudiantes, pero para los académicos y los funcionarios nada. Y si es que logramos enseñar o sensibilizar algo hacia adentro, es a los funcionarios, porque a ellos siempre hay que formarlos, porque son este estrato menor. Pero, a los académicos ya no se les puede enseñar nada, porque ya es otro estrato (risa). Entonces, a los académicos no hay que enseñarles nada y, obviamente, no vamos a molestar a los directivos, porque ellos ya están con otros problemas (risa)”. (DP. 27).

La misma entrevistada refiere a que existe la idea de que aquellas/os integrantes que pertenecen a estamentos o funciones universitarias de menor jerarquía, son las/os que presentarían mayores problemas en el ámbito de las relaciones generizadas. Como se señaló anteriormente, esta idea sugiere que los esfuerzos de promoción de la igualdad de género debiesen concentrarse, primordialmente, en los estamentos o segmentos universitarios de estudiantes y, luego, de funcionarias/os. Desde esta perspectiva, además de tender a invisibilizar las desigualdades y violencias generizadas en la medida de que se asciende en la estructura social universitaria, esta noción configura una doble discriminación, toda vez que visualiza las desigualdades y agresiones de género con mayor frecuencia en sectores sociales universitarios con posiciones económico-políticas y simbólicas más desfavorables. En tal sentido, como se puede apreciar en el siguiente testimonio, se trata de discriminaciones de género y de clase operando simultáneamente:

“Entonces, seguimos mirándolos en menos, de que un tema de enseñarles siempre a los más ‘pobrecitos’ y a los que saben menos y que tienen menos ventaja. Entonces, seguimos y seguimos discriminando. Lo mismo, le vamos a enseñar a los auxiliares y a los jardineros a tratar a las mujeres, y seguimos mirando con sesgo discriminatorio, de que serían entonces las clases más populares las que tienen un problema de trato en equidad de género y no la jerarquía dominante. Entonces, seguimos con lo mismo”. (DP. 27).

Por otra parte, las desigualdades de género se intersectan con otras asimetrías asociadas a la pertenencia a pueblos originarios, como es el caso del Pueblo Mapuche, en la Región de La Araucanía, territorio donde está ubicada la UFRO. Esta particularidad complejiza la apreciación de las relaciones de género, por la intersección con otras desigualdades observadas en esta región y que se expresan en los espacios universitarios. Específicamente, el valor simbólico de las posiciones de las personas (según las distintas dimensiones de desigualdad en que participan), ya sean

aventajadas o desaventajadas, se modifica de acuerdo a la forma en que se intersectan estas asimetrías relacionales.

En el caso de las posiciones académicas de relativa o elevada jerarquía social (“clase” académica), su valor simbólico puede verse afectado según el sexo y/o género de la persona, y aún más por la pertenencia a un pueblo originario. Aquí, las categorías de mujer y de mapuche concurrirían, entonces, relativizando el valor simbólico de la posición académica y/o profesional de las personas, especialmente si ocupan posiciones simultáneas de subordinación, en dos o más dimensiones de desigualdad. En tal sentido, las relaciones de clase, género y étnicas se intersectan en tiempo real, estableciendo situaciones de doble o triple exclusión y/o discriminación. Tal como señala una académica entrevistada, ninguna de estas dimensiones de desigualdad opera desvinculada de las otras:

"(...) desde la práctica, desde mi punto de vista, está la posibilidad del avance, de la movilidad, de ser más, de llegar a más... Yo soy doctora, yo soy la académica, yo soy la que sé, yo sé más que tú. Y mientras yo sepa más que tú, gano más en esta cuestión. No importa qué seas tú, da lo mismo si eres la mapuche que limpia o... como han tratado a la [una colega de la entrevistada], como la [carga] mapuche del [instancia universitaria], hay toda una carga racista en eso... o como de repente a mí me ha pasado y esto de la vida ¿Tú conoces a la [colega de la entrevistada]? ¿Tú conoces a la [colega de la entrevistada]? ¿Perdón? Pero, esa mujer, [colega de la entrevistada], tiene mucha más espalda que todos nosotros en esta región. Llegó antes, para empezar; viene de una familia muy luchadora ¿Me entiendes o no? Su hermano es *Machi* y ella es casi *Lawentuchefe*⁷; hay una espalda en esa mujer y es mucho más grande, cultural. Pero, no. Sabes que la gente no la saluda y por la genotipia, porque esto lo hablamos con la [colega de la entrevistada]". (DP. 20).

Desde esta perspectiva, la mujer se vincula con las desigualdades asociadas a la pertenencia al pueblo mapuche. En cierto sentido, de acuerdo al testimonio de la académica entrevistada, la discriminación de género se revestiría, además, de racismo. En este caso, la “genotipia” asociada a la corporalidad (o las características físicas atribuidas a personas pertenecientes a un grupo social determinado) se erige como soporte material de doble discriminación simbólica; es decir, se discrimina en torno a una misma corporalidad, a la cual se le asigna las categorías de *mujer* y de *mapuche*. Tal como señala la misma académica entrevistada:

7. Lawentuchefe: Denominación en mapuzungun asignada en las culturas mapuche a personas con cualidades o habilidades de sanación. Aunque no tienen el carácter de machi y no se adscriben a algún tipo de chamanismo, su conocimiento está orientado a contribuir a la salud de las personas que padecen alguna dolencia.

“(...) yo a ella la quiero mucho, ella es mi *wenuy*, mi hermana ¿me entiendes? Entonces, es una cosa de discriminación; imagínate qué pasó cuando yo estuve allá [*en otro país*], que la [*colega de la entrevistada*] se hizo cargo de los estudiantes que estaban en práctica, las estudiantes de [*carrera de pregrado*], de [*otra carrera de pregrado*]. Había otra chica de [*carrera de pregrado*], que a mí me dio... Yo casi repruebo a esas cabras, porque las chicas... ¡Claro! Cuando yo llegué, ellas inmediatamente como que... Bueno, yo llegué en marzo, pero para instalarme y todo me dieron permiso para llegar en abril, entonces me hice cargo de lo que se estaba haciendo, de las estudiantes en práctica de [*carrera de pregrado*]. (...) Yo llegué respetuosamente: ‘No, [*colega de la entrevistada*], tú estás siendo la... a ti te asignaron como la supervisora institucional de las chicas. Yo colaboro, pero desde otro lugar; yo no voy a llegar a quitarte ese lugar porque eso no es así’. Sin embargo, las estudiantes se pararon en dos patas y... “No, que la profe [*entrevistada*] me revise...’ Y ahí había una conducta, aunque no se decía, porque ¿Me entiendes? Ahí había racismo detrás, racismo, porque la [*colega de la entrevistada*] ha estado desde los quince años conmigo en el [*instancia universitaria*]. No es que ella no sepa, no es que ella no te dé un consejo, sea generosa con lo que sabe, no te vaya a enseñar nada ¿Me entiendes? Hay una práctica racista y lo conversamos con las estudiantes y todo. Y no había caso de que logran desestructurar su cabeza”. (DP. 20).

El testimonio permite plantear que la discriminación generizada, que podría establecer disposiciones de solidaridad entre mujeres, se desdibuja al incorporar simultáneamente las desigualdades asociadas a la pertenencia a un pueblo originario, en este caso, al Pueblo Mapuche. Tal como señala la misma académica: “Creo que, así como la clase o la raza, el género también se estructura en nuestros modos de relacionarnos y no solo entre hombres y mujeres, sino que, entre hombres y hombres, entre mujeres y mujeres” (DP.20). Al intersectar las dimensiones étnicas y las de género, es posible visibilizar conductas de discriminación racista, no sólo de hombres hacia las mujeres, sino que incluso entre mujeres, en función de discriminaciones étnicas relacionales que trascienden el sexo de las personas.

Conclusiones

La discriminación por razones de género es una situación reportada por las/os participantes de los tres estamentos universitarios. Superando proporcionalmente a los varones, más mujeres reportan haber percibido en contextos universitarios situaciones de discriminación generizada, así como experiencias personales de discriminación.

Llama la atención que una proporción mayor de académicas encuestadas (en contraste con sus pares varones) refiera no querer compartir temas personales, por temor a que afecte sus posibilidades de promoción o de acceso a recursos. Esto se acompaña de la necesidad de realizar un esfuerzo mayor que los hombres, para obtener un mismo reconocimiento. Se trata, entonces, del desarrollo de una percepción y/o de una experiencia de discriminación, que condiciona la vida cotidiana y que refiere directamente a la realidad social e institucional de la universidad.

La experiencia de discriminación que aborda este capítulo, dice relación con aspectos culturales anclados en las relaciones interpersonales generizadas que se establecen en los espacios universitarios. Por ejemplo, frente a los legítimos logros personales, la posibilidad de escuchar comentarios discriminatorios asociados a que esos logros se deban al hecho de *“ser mujer”*, a *“lograr un puesto gracias a la pareja”*, a *“recibir un incentivo debido a que se ‘metió’ con alguien”* o que *“dar preferencia a las mujeres atenta contra la calidad académica”*, son proporcionalmente más reportados por las estudiantes, funcionarias y académicas encuestadas, que por sus pares varones. Estos dispositivos discriminatorios se sustentan en disposiciones sexistas que regulan las identidades y roles de género, ubicando mediante éstas a las mujeres en subcategorías de jerarquía sociocultural, en las cuales se desvaloriza y deslegitima las habilidades y méritos propios.

Por otra parte, los resultados también inducen a plantear ciertos grados de invisibilización de los procesos de discriminación generizada, expresados en algunas personas encuestadas y/o entrevistadas que minimizan o rechazan la existencia de discriminación en los espacios universitarios. Esto sugiere que las condiciones de desigualdad generizada pueden llegar a ser naturalizadas, invisibilizando o frivolisando las inequidades o interpretándolas en función de otros factores causales. Asimismo, este último punto invita a reflexionar en qué medida mujeres y hombres pueden reproducir o subvertir un orden simbólico binario masculino/femenino, la lógica cultural heteronormativa y las formas de invisibilización de asimetrías. Ahondar en estos aspectos abre las posibilidades de problematizar los roles generizados y las condiciones base de inequidad de género, así como las oportunidades de cambio y empoderamiento.

El abordaje de los patrones culturales de discriminación generizada y su subsecuente invisibilización en los espacios universitarios, implica atender sus implicancias en la experiencia concreta de las personas que integran la universidad. Los análisis multivariados señalan que la experiencia de discriminación se acompaña de diversas modalidades de violencia de género, muchas de ellas de connotación sexual, que generan gran menoscabo a la dignidad de las personas. Y esta situación no está exenta de sus vínculos con las condiciones institucionales y de las formas de liderazgo observadas en los espacios de desarrollo académico y laboral, muchas veces consideradas desiguales, amenazantes o insatisfactorias. A ello se suma la invisibilización de las desigualdades en el ámbito de la corresponsabilidad en el cuidado de personas, aspectos que son tratados como asuntos de la vida privada, no abordables en una política de género universitaria.

Además, desde una perspectiva interseccional, los comportamientos de discriminación generizada se intersectan con otras asimetrías observadas, como son las desigualdades de clase (interestamental e intraestamental) y aquellas asociadas a la pertenencia a pueblos originarios. Por un lado, las discriminaciones de clase se asociarían con la distribución de los recursos y del poder decisonal en términos de jerarquía social, con impacto en el valor simbólico o estatus social de las/os integrantes de la comunidad universitaria. Por otro lado, se hace referencia en las entrevistas a la doble o triple exclusión de personas que de forma simultánea portan la categoría de “mujer” y de “mapuche”. El carácter ocasional en las entrevistas de la mención de este tipo de doble exclusión sugiere, la existencia de procesos de multi-invisibilización ejercidos hacia la mujer indígena, debido a la conjugación de distintos factores discriminadores, en un contexto histórico de maltrato institucional y/o social. Desde esta perspectiva, la discriminación dirigida hacia las mujeres mapuche tendría diversas expresiones: la discriminación por pertenencia al pueblo mapuche (en la forma de racismo) y la discriminación relacionada con ocupar posiciones subordinadas al interior de la estructura social de la universidad (en la forma de jerarquía o clasismo). Esto daría cuenta de cómo el sexo y/o el género de las personas se intersecta con la clase y el origen étnico, para situar a las mujeres de pueblos originarios en un lugar subordinado de la sociedad y/o de la estructura social de la universidad.

Finalmente, la discriminación generizada alcanza los terrenos de la capacidad institucional para proteger a las víctimas y sancionar a los/as agresores/as de género. Se trata de una percepción de déficit en la capacidad institucional para abordar la diversidad de situaciones de violencia de género. Como se verá en el próximo capítulo, la percepción de ineficacia institucional puede llevar a generar un escenario de impunidad relativa, acompañado de una tendencia de las personas a desistir de la denuncia de episodios de violencia generizada y a usar otros recursos para informar a la opinión pública, como es la “funa”.

Capítulo 7 | Violencias de género

Introducción

El ejercicio de la violencia, la coacción o la intimidación de carácter sexual, constituyen formas en las que se expresan las relaciones de poder en términos generizados, no sólo al interior de las instituciones, sino que también en todos los niveles de la vida en sociedad. En la Universidad de La Frontera y, según este estudio, a los hombres se les identifica como los principales agresores y a las mujeres como las víctimas de las diversas formas de violencia de género. Por ello, el objetivo central del presente capítulo es identificar y, además, describir las situaciones de acoso sexual, violencia física y simbólica al interior de la comunidad universitaria. Esto implica un gran desafío a la capacidad de respuesta institucional para abordar esta dimensión asociada al abuso del poder y al menoscabo de la dignidad de las personas por razones de género.

En primer lugar, se hace referencia a los diferentes grados de dificultad reportados en las entrevistas para reconocer situaciones de violencia de género experimentadas u observadas en los espacios universitarios. Hasta hace pocos años, estos tópicos eran frecuentemente invisibilizados e, inclusive, naturalizados en las relaciones académicas y laborales. Sin embargo, cabe reconocer el esfuerzo de las/os participantes de este estudio para identificar no sólo las modalidades de agresión generizadas, sino que también el sexo y el estamento de procedencia de las personas agresoras.

Por otra parte, en torno a dos modalidades de agresión por motivos de género asociadas a comentarios no deseados de connotación sexual y a la presencia de bromas de carácter homofóbico, se estableció por cada estamento –mediante análisis multivariado– aquellas variables que explican mejor la experiencia de estas formas de violencia de género.

Finalmente, el foco se centra en la tendencia de las víctimas a abstenerse a denunciar los episodios de agresión generizada, las vivencias de temor a informar estas situaciones a las instancias institucionales, además de la sensación de impunidad experimentada por las víctimas. También se hace referencia al surgimiento de las “funas”, comprendidas muchas veces como único recurso de denuncia y sanción social ante la percepción de ineficacia de los dispositivos universitarios para prevenir, proteger, investigar y sancionar las situaciones de violencia de género.

7.1. Lo difícil que es hablar de violencia de género en la universidad

En la Universidad de La Frontera se producen diversas formas de violencia de género: verbal, simbólica, física y sexual. Ésta es una realidad que las/os informantes evidencian en los tres estamentos universitarios. No obstante, en el estamento académico y directivo se alude a violencias, sin indicar claramente su magnitud y alcance. Se hace referencia en términos muy generales; en algunos casos, académicas y directivas cuestionan la notoriedad que han tomado ciertos casos de violencia.

Algo semejante pasa con el estamento funcionario, en donde también se reconoce que existen formas de violencia, pero más en otras estructuras y espacios universitarios, tanto en cantidad como en frecuencia. Quienes sí reconocen diversas formas de violencia son las/os estudiantes. Por ejemplo, los comentarios sexistas de docentes en carreras, especialmente en las Facultades de Ingeniería, Medicina y Odontología. O la violencia sexual entre compañeros, tanto al interior como fuera de la universidad. En sentido contrario, académicas/os y funcionarias/os se muestran más reticentes a hablar abiertamente sobre esta materia. Incluso hay quienes descartan que haya violencias de género. Sin embargo, en el curso de las entrevistas, las/os participantes fueron revelando progresivamente ejemplos de vulneraciones.

Un factor que a juicio de las personas entrevistadas gatilló la mayor notoriedad de este tema en la universidad fue el *mayo feminista* del 2018. Esto produjo un develamiento de casos, principalmente, en el estamento estudiantil, más que en los otros estamentos. Hay consenso en que ello no significa que antes no hubiese existido violencia de género en la universidad, sino que ahora se denuncia, ya sea a través de canales institucionales o fuera de éstos. Tal como señala un estudiante:

“Son hechos que generalmente se dan fuera de la universidad. Se dan en carretes, en fiestas. Se sienten con el derecho de sobrepasar a compañeras, incluso a compañeros, y eso a su vez acarrea el problema dentro de la universidad. Y son situaciones reiteradas”. (DP.8)

Una parte importante de los casos de violencia denunciados son aquellos perpetrados por académicos contra estudiantes. En tal sentido, hay situaciones que van desde acoso sexual hasta misoginia u otras formas de violencia machista. Por ejemplo, para dimensionar esta realidad, una estudiante señala:

“(…) el tema del acoso a estudiantes, por ejemplo: cuando entregamos el petitorio del 2018, entregamos 11 nombres de personas. Lo que pasa es que en la primera asamblea fuimos 80 personas y abrimos un buzón donde podían insertar como el nombre de la persona y alguna situación que hayan vivido con alguien de la universidad. Nosotros revisamos después y nos dimos cuenta que algunos se repetían mucho. Entonces, cuando hicimos el petitorio, nosotros en la primera página colocamos 11 nombres de personas que se repetían de ocho a más veces; y pedimos que investigaran cuál era su forma de trabajar, por ejemplo, si había un reclamo anterior, o que vieran cómo había sido su trayectoria en la universidad, porque nosotros no teníamos ni pruebas, ni tampoco íbamos a entregar los relatos, por el trato que teníamos con las personas que lo hicieron. Y eso se escapó de las manos, la gente que recibió en rectoría, le sacó fotos a esa parte, y esa lista empezó a correr por grupos de WhatsApp y uno de los profesores que estaba nombrado en esa lista se autodenunció e hicieron un proceso donde llamaron a declarar a casi todas las que estuvieron en la vocería de la negociación”. (DP.34)

Una directora agrega respecto a la **normalización histórica de algunas formas de violencia**:

“(…) más que el acoso es como la mirada. Cuando pasan situaciones hoy en día que se están visibilizando, uno empieza a tirar la película para atrás y siente que antes eran tan normalizados esos comentarios y hoy en día es como que uno ya se siente como con el derecho de decir: sabes que no, no me parece o no me gusta, ese chiste está mal, fuera de lugar, ese piropo no corresponde, porque no estamos aquí para piropear una ropa o un corte de cabello. Y eso creo que se ha dado porque hay gente que ha sido valiente, y que ha expuesto estos temas donde uno pensaría que no los expondría”. (DP.22)

Aunque estas formas de violencia son reconocidas especialmente por las entrevistadas, un grupo de académicos y directivos dice no haberlas observado en la universidad. Señalan no poder constatarlo empíricamente, porque no han visto nada, ni como estudiantes, ni como académicos o como autoridades. Sólo de oídas han recibido información de casos que provienen de otras dependencias de la universidad.

7.2. Modalidades de violencia de género

Las diferentes formas de agresión generizadas son referidas en las encuestas por los tres estamentos universitarios, todas ellas con connotaciones sexuales y reportadas principalmente por mujeres.

En primer lugar, se menciona la presencia de imágenes y agresiones no verbales, inclusive, gestuales de índole sexual. En segundo lugar, pueden adoptar la forma de una comunicación verbal que menoscaba la dignidad de las personas. Además, pueden expresarse como amenazas o comunicaciones coactivas que incitan al encuentro sexual no deseado o, finalmente, como episodios de abierta violencia sexual y/o de carácter físico. Como se podrá deducir de la exposición de estos resultados, cada una de estas modalidades de agresión tiene como foco de referencia la corporalidad de la víctima.

7.2.1. Imágenes gráficas y agresiones no verbales, con connotación sexual

La presencia de imágenes sexuales en dispositivos computacionales e impresos gráficos, constituyen formas de violencia simbólica observadas por las personas encuestadas. A ello se suman comportamientos no verbales, en la forma de miradas o gestos, que incomodan a la persona a la cual son dirigidas. Cabe señalar que en los tres estamentos este tipo de situaciones son referidas más por las mujeres que por los hombres.

Específicamente, la **visión de carteles, calendarios, pantallas de computador u otras imágenes de naturaleza sexual que incomodan**, aunque es reportada por ambos sexos y en los tres estamentos universitarios, es referida principalmente por las estudiantes y académicas y, en menor medida, por las funcionarias (Tabla 72).

Tabla 72. Experiencia de violencia simbólica y de agresiones no verbales o gestuales, en porcentaje, según sexo y estamento universitario

AGRESIONES		ESTAMENTO					
		Estudiantil		Funcionario		Académico	
		SEXO					
		Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)
Visión de carteles, calendarios, pantallas de computador u otras imágenes de naturaleza sexual que incomodan	NO	25,8	50,6	25,8	60,6	41,3	39,5
	SÍ	3,1	20,4	3,5	10,1	4,1	15,1
Experiencia de haber recibido miradas morbosas o gestos sugestivos que me molestan	NO	26,5	37,8	28,2	45,3	44,2	34,9
	SÍ	2,5	33,3	1,0	25,4	1,2	19,8

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Por otra parte, un tercio de las estudiantes encuestadas refieren haber recibido **miradas morbosas o gestos sugestivos que molestan**, seguidas de las funcionarias y, luego, de las académicas de la universidad. En todos los estamentos este reporte supera porcentualmente al realizado por los hombres.

7.2.2. Agresiones verbales de connotación sexual

Las expresiones verbales de connotación sexual –emitidas sin el consentimiento de la persona destinataria de éstas- constituyen otra forma de agresión en términos de género, reportado por las/os encuestadas/os de los tres estamentos universitarios. Aunque proporcionalmente son señaladas con mayor frecuencia por las mujeres, este tipo de agresiones también constituyen experiencias vivenciadas por los hombres. Específicamente, estas agresiones refieren a comentarios de índole sexual no deseados acerca de la corporalidad y la vida sexoafectiva de la persona agredida, acompañadas a veces de burlas y bromas que se expresan de manera verbal, escrita, por mensajería o telefónicamente (Tabla 73).

En primer lugar, una mayoría importante de mujeres –en los tres estamentos universitarios- señalan haber recibido **piropos o comentarios no deseados acerca de la apariencia física**, especialmente las mujeres de los estamentos estudiantil y funcionario, seguido por las académicas. Aunque este tipo de agresión es referido también por los hombres, son las mujeres las que proporcionalmente serían destinatarias de este tipo de violencia.

En una situación similar se encuentran las mujeres de los tres estamentos universitarios, quienes refieren haber escuchado **burlas, bromas, comentarios o preguntas incómodas sobre la vida sexual o amorosa**, situación especialmente reportada por las estudiantes, seguidas de las funcionarias y de las académicas. Cabe señalar que, aunque no superan proporcionalmente a las estudiantes, los estudiantes también refieren haber experimentado esta modalidad de agresión.

Tabla 73. Experiencia de recibir agresiones verbales con connotación sexual, en porcentaje, según estamento universitario y sexo

AGRESIONES		ESTAMENTO					
		Estudiantil		Funcionario		Académico	
		SEXO					
		Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)
Piropos o comentarios no deseados acerca de la apariencia física.	NO	25,2	43,4	25,4	43,9	39,5	32,0
	SÍ	3,8	27,6	3,8	26,8	5,8	22,7
Burlas, bromas, comentarios o preguntas incómodas sobre la vida sexual o amorosa.	NO	22,5	47,2	26,1	53,7	41,3	39,5
	SÍ	6,5	23,8	3,1	17,1	4,1	15,1
Recibir cartas, llamadas telefónicas o mensajes de naturaleza sexual no deseados	NO	28,3	64,3	28,9	66,6	43,6	52,9
	SÍ	0,7	6,7	0,3	4,2	1,7	1,7

Ser víctima de bromas y ofensas homofóbicas	NO	22,9	51,7	22,8	52,3	36,6	37,2
	SÍ	6,1	19,3	6,3	18,6	8,7	17,4

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Aunque se presenta con una menor frecuencia en todos los estamentos universitarios, son las mujeres las que más refieren haber recibido **cartas, llamadas telefónicas o mensajes de naturaleza sexual no deseados**, comunicaciones no consentidas e intimidantes para las personas destinatarias de este tipo de agresión. Por último, son mayoritariamente las mujeres -de los tres estamentos universitarios- las que reportan haber sido **víctimas de bromas y ofensas homofóbicas**, agresiones referidas principalmente por las estudiantes, seguido de las funcionarias y, finalmente, de las académicas. Cabe señalar que, aunque en ningún estamento universitario superan proporcionalmente a las mujeres, los hombres también refieren haber experimentado comunicaciones verbales de menoscabo, en torno a identidades/expresiones de género y orientaciones sexuales diferentes a los criterios heteronormativos tradicionales.

7.2.3. Amenazas: comunicaciones coactivas de connotación sexual

La amenaza, como forma de obligar a realizar encuentros o citas, así como a aceptar propuestas sexuales, bajo la coacción del castigo en caso de denegación, constituye una forma de violencia sexual referida por las personas encuestadas. La agresión de este tipo con más referencias es la de **recibir presión para aceptar invitaciones a encuentros o citas no deseadas fuera del horario de clases/laboral**, reportada principalmente por estudiantes mujeres, seguido de las académicas y, finalmente, por las funcionarias (Tabla 74). Cabe señalar que, aunque en menor proporción que las estudiantes, los estudiantes y académicos también señalan haber experimentado esta forma de agresión, con excepción de los funcionarios.

Tabla 74. Experiencia de recibir agresiones en forma de amenazas o de comunicaciones coactivas de connotación sexual, en porcentaje, según sexo y estamento universitario

AGRESIONES		ESTAMENTO					
		Estudiantil		Funcionario		Académico	
		SEXO					
		Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)
Recibir presión para aceptar invitaciones a encuentros o citas no deseadas fuera del horario de clases/laboral	NO	27,0	63,8	29,4	66,8	44,2	50,6
	SÍ	2,0	7,2	-	3,8	1,2	4,1
Recibir amenazas que afectan negativamente situación académica si no se acepta invitaciones o propuestas sexuales	NO	28,3	69,9	28,9	69,7	45,3	54,1
	SÍ	0,7	1,1	0,3	1,0	-	0,6
Sentir que existe una obligación, una amenaza o posible castigo, con miras a realizar actos sexuales no deseados	NO	27,6	68,8	29,5	69,1	45,3	54,7
	SÍ	1,3	2,2	-	1,4	-	-

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

En segundo lugar, se señala la experiencia de **recibir amenazas que afectan negativamente a la situación académica si no se acepta invitaciones o propuestas sexuales**, aunque en una proporción menor, es señalada principalmente por las estudiantes, funcionarias y académicas. Por último, se menciona la experiencia de **sentir que existe una obligación, una amenaza o posible castigo, con miras a realizar actos sexuales no deseados**, la cual es referida principalmente por las estudiantes y funcionarias.

7.2.4. El ejercicio de la violencia sexual

La agresión física con fines sexuales –en el contexto universitario - constituye una experiencia de violencia generizada reportada por algunas personas encuestadas. Se caracteriza por realizar un contacto directo no deseado con el cuerpo de la víctima, llegando incluso a realizarlo de manera violenta. En tal sentido, un tipo de agresión consiste en **recibir roces o contacto físico no deseado**, señalado principalmente por las

estudiantes, seguido de las académicas y, finalmente, las funcionarias. Cabe señalar que los estudiantes también refieren haber experimentado esta forma específica de agresión, aunque en menor medida (Tabla 75).

Tabla 75. Experiencia de violencia sexual de carácter físico, en porcentaje, según sexo y estamento universitario

AGRESIONES		ESTAMENTO					
		Estudiantil		Funcionario		Académico	
		SEXO					
		Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)
Recibir roces o contacto físico no deseado	NO	25,4	54,2	28,6	61,7	44,8	44,8
	SÍ	3,6	16,9	0,7	9,1	0,6	9,9
Ser víctima del uso de la fuerza física para tener relaciones sexuales	NO	28,3	68,8	29,3	70,4	45,3	54,7
	SÍ	0,7	2,2	-	0,3	-	-

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Con una mayor gravedad, en el sentido de que es realizado con violencia física directa, es la experiencia de **ser víctima del uso de la fuerza física para tener relaciones sexuales**, la cual es señalada principalmente por las estudiantes, seguido de los estudiantes y, luego, de las funcionarias.

7.3. ¿Quiénes son los/as principales agresores/as?

De acuerdo a los resultados de las encuestas, los tipos de agresiones reportados en los tres estamentos universitarios tienen como agresores principales a varones de la comunidad universitaria. Además, cabe señalar que las personas encuestadas también hacen referencia a agresoras mujeres, aunque proporcionalmente sean menos reportadas. En tal sentido, las personas agresoras se distribuyen en todos los estamentos universitarios.

A continuación, se señala en detalle el estamento de procedencia de las personas agresoras reportadas, según el sexo y estamento de las víctimas y la modalidad de agresión referida por las personas encuestadas.

7.3.1. Autores/as de imágenes gráficas y agresiones no verbales, con connotación sexual

Como se señaló anteriormente, la presencia de **carteles, calendarios, pantallas de computador u otras imágenes de naturaleza sexual que incomodan**, constituye una forma de violencia simbólica susceptible de ser visibilizada en los lugares de trabajo y/o estudio. Mediante imágenes de contenido sexual asociadas a la corporalidad de las personas, estas imágenes tienden a menoscabar la dignidad, siendo observables en soportes gráficos o dispositivos digitales de algunos/as integrantes de la comunidad universitaria.

De forma específica, el 50% de las estudiantes, seguido por las funcionarias y las académicas que han experimentado este tipo de situación identifican a **estudiantes hombres** como autores de esta modalidad de agresión simbólica (Tabla 76). Sin embargo, cabe destacar que un 9,4% de los funcionarios, seguido de académicos y estudiantes, identifican a estudiantes hombres como autores. La identificación de **estudiantes mujeres** como agresoras se reporta de manera más pronunciada por las estudiantes (9,2%), seguido por las funcionarias, los estudiantes, y, en menor medida, entre los académicos y académicas.

Por otra parte, se destacan los **académicos hombres** como autores de esta modalidad de agresión, principalmente reportados por parte del 45,5% de las académicas, seguido de las estudiantes y las funcionarias que han presenciado este tipo de violencia. Sin embargo, la identificación de los académicos varones como agresores también es referida por el 6,8% de los académicos, seguido por los funcionarios y los estudiantes. Cabe destacar que la identificación de **académicas** es proporcionalmente reducida y sólo mencionada por el 0,8% de los estudiantes y el 2,3% de las académicas.

Finalmente, las referencias a **funcionarios hombres** como agresores de esta modalidad de violencia simbólica, provienen principalmente de funcionarias, seguidas de las académicas y, luego, de las estudiantes. La mención de las **funcionarias** como agresoras, sólo es observada –de manera reducida- por hombres y mujeres del estamento funcionario. Por último, los **directivos hombres** son señalados como agresores, principalmente, por funcionarias, seguidas de funcionarios, académicas, y de los estudiantes.

Tabla 76. Tipos de agresoras/es de situaciones de violencia simbólica y de agresiones no verbales o gestuales, en porcentaje, según sexo y estamento universitario

AGRESIONES		ESTAMENTO					
		Estudiantil		Funcionario		Académico	
		Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)
Carteles, calendarios, pantallas de computador u otras imágenes de naturaleza sexual que incomodan	Estudiante Hombre	8,3	50,0	9,4	26,6	9,1	15,9
	Estudiante Mujer	3,3	9,2	-	4,7	2,3	2,3
	Académico	2,5	22,5	4,7	15,6	6,8	45,5
	Académica	0,8	-	-	-	-	2,3
	Funcionario	1,7	0,8	9,4	18,8	6,8	6,8
	Funcionaria	-	-	1,6	1,6	-	-
	Directivo	0,8	-	3,1	4,7	-	2,3
	Directiva	-	-	-	-	-	-
Miradas morbosas o gestos sugestivos que molestan	Estudiante Hombre	2,7	54,3	-	5,7	-	11,5
	Estudiante Mujer	2,7	4,8	1,9	-	1,9	1,9
	Académico	1,6	21,8	-	35,2	-	51,9
	Académica	-	0,5	1	-	1,9	5,8
	Funcionario	0,5	10,1	-	38,1	-	11,5
	Funcionaria	-	1,1	-	-	1,9	1,9
	Directivo	-	-	-	16,2	-	9,6
	Directiva	-	-	1,0	1,0	-	-

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Con relación a la experiencia de recibir **miradas morbosas o gestos sugestivos que molestan**, el 54,3% de las **estudiantes** que han sido destinatarias de esta situación identifican a los estudiantes como principales agresores, seguidas de las académicas, funcionarias y los estudiantes. En los casos en que se identifica a las **estudiantes** como agresoras, esto es reportado principalmente por las estudiantes (4,8%), seguido de los estudiantes, los funcionarios, los académicos y académicas (Tabla 76).

Por otro lado, la experiencia de recibir *miradas morbosas o gestos sugestivos que molestan* es referida a los **académicos varones** por parte de mujeres de los estamentos académico (51,9%), funcionario (35,2%) y estudiantil (21,8%). Cabe destacar que este mismo tipo de agresor es señalado por los estudiantes, sin ninguna mención de los varones de los estamentos funcionario y académico. Con relación a la calidad de agresoras atribuida a las **académicas mujeres**, principalmente esto es referido por el 5,8% de las académicas, seguido de los académicos, funcionarios y las estudiantes.

Finalmente, esta modalidad de agresión es principalmente atribuida a **funcionarios hombres** por el 38,1% de las funcionarias, seguido de las académicas y las estudiantes. En el caso de la identificación de **mujeres funcionarias** como agresoras de este tipo de violencia, es reportado por mujeres y hombres del estamento académico en igual medida (1,9%), seguido de las estudiantes. Por último, solo el 16,2% de las funcionarias y el 9,6% de las académicas señalan a los **directivos varones** como autores de esta modalidad de agresión. Asimismo, un 1,0% de las/os funcionarias/os señalan como agresoras de esta modalidad de violencia a las **directivas**.

7.3.2. Autores/as de agresiones verbales de connotación sexual

Las expresiones verbales de índole sexual, emitidas sin el consentimiento de la persona destinataria, se configuran como otra forma de violencia de género señalada por los tres estamentos de la comunidad universitaria. En el caso de la identificación de los/as principales agresores/as, las referencias varían según el tipo de agresión reportado.

Con relación a la experiencia de recibir **piropos o comentarios no deseados acerca de la apariencia física**, principalmente el 53,3% de las estudiantes identifican a los **estudiantes varones** como autores de esta modalidad de agresión generizada, seguido de las funcionarias y académicas. Sin embargo, cuando la persona agresora es referida a las **estudiantes mujeres**, son las mismas estudiantes (11,5%), y en menor medida hombres y mujeres de los otros estamentos, a excepción de las funcionarias, quienes reportan este tipo de violencia generizada (Tabla 77).

Por otra parte, cabe destacar que el 38,1% de las académicas, seguido de las funcionarias y las estudiantes que han experimentado este tipo de violencia, son quienes identifican a los **académicos hombres** como autores de este tipo de agresiones. Por otro lado, el 8,3% de las académicas y el 7,1% de los académicos que han experimentado esta situación, atribuyen a las **académicas mujeres** la autoría de esta forma de violencia generizada.

El 33,9% de las funcionarias, seguido de las académicas y las estudiantes que han experimentado este tipo de violencia identifican a los **funcionarios** como agresores. Por otra parte, quienes identifican a **funcionarias** como agresoras son hombres y mujeres de los estamentos funcionario y académico.

Por último, un 13,6% de las funcionarias y un 10,7% de las académicas que han vivenciado esta modalidad de violencia identifican como agresores a **varones que ocupan cargos directivos**, situación que es referida en menor medida a las **directivas** por los estamentos universitarios, principalmente por las funcionarias.

Tabla 77. Tipos de autores/as de agresiones verbales de connotación sexual, en porcentaje, según sexo y estamento universitario

AGRESIONES		ESTAMENTO					
		Estudiantil		Funcionario		Académico	
		SEXO					
		Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)
Piropos o comentarios no deseados acerca de la apariencia física	Estudiante Hombre	3,3	53,3	0,8	9,3	-	7,1
	Estudiante Mujer	5,5	11,5	1,7	-	3,6	2,4
	Académico	0,5	17,0	-	24,6	2,4	38,1
	Académica	1,1	1,1	0,8	3,4	7,1	8,3
	Funcionario	-	6,0	0,8	33,9	1,2	8,3
	Funcionaria	-	-	2,5	5,1	4,8	2,4
	Directivo	-	-	-	13,6	1,2	10,7
	Directiva	0,5	-	0,8	2,5	1,2	1,2
Burlas, bromas, comentarios o preguntas incómodas sobre la vida sexual o amorosa	Estudiante Hombre	10,6	40,7	1,5	3,1	-	5,3
	Estudiante Mujer	10,6	22,2	1,5	-	1,8	3,5
	Académico	2,1	8,5	1,5	26,2	7	29,8
	Académica	0,5	2,1	-	1,5	5,3	22,8
	Funcionario	-	1,1	4,6	35,4	-	7
	Funcionaria	0,5	0,5	4,6	10,8	-	7
	Directivo	0,5	-	-	7,7	3,5	3,5
	Directiva	-	-	-	1,5	1,8	1,8

Cartas, llamadas telefónicas o mensajes no deseados de naturaleza sexual	Estudiante Hombre	-	81,3	-	16,7	37,5	-
	Estudiante Mujer	6,3	-	-	-	25,0	-
	Académico	3,1	6,3	-	8,3	-	37,5
	Académica	-	-	-	8,3	-	-
	Funcionario	3,1	-	-	25,0	-	-
	Funcionaria	-	-	8,3	-	-	-
	Directivo	-	-	-	33,3	-	-
Directiva	-	-	-	-	-	-	
Bromas y ofensas homofóbicas	Estudiante Hombre	10,1	33,9	3,6	6,0	6,0	7,5
	Estudiante Mujer	5,5	16,5	1,2	3,6	3,7	6,0
	Académico	2,8	15,6	3,0	18,0	9,7	17,9
	Académica	0,9	6,4	0,6	12,6	5,2	11,9
	Funcionario	0,9	3,2	6,0	17,4	4,5	8,2
	Funcionaria	0,9	0,9	3,0	12,6	3,0	6,7
	Directivo	0,9	0,5	1,2	7,2	2,2	3,7
Directiva	0,5	0,5	0,6	3,6	2,2	1,5	

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Con relación a la experiencia de recibir **burlas, bromas, comentarios o preguntas incómodas sobre la vida sexual o amorosa**, el 40,7% de las estudiantes, seguido de los estudiantes, las académicas, y de mujeres y hombres del estamento funcionario, identifican a los **estudiantes** como autores de esta forma de violencia generizada. Del mismo modo, el 22,2% de las estudiantes, seguido de los estudiantes, las académicas y académicos, y de los funcionarios que han experimentado este tipo de violencia, señalan a las **estudiantes mujeres** como agresoras.

Por otra parte, principalmente el 29,8% de las académicas y el 26,2% de las funcionarias que han vivido esta modalidad de violencia, identifican a los **académicos varones** como autores de este tipo de agresiones. En el caso de las **académicas mujeres** señaladas como agresoras, principalmente el 22,8% de las académicas las identifican con autoras de esta forma de agresión.

Cabe señalar que, especialmente, el 35,4% de las funcionarias señalan como agresores a los **funcionarios varones**. En el caso de **funcionarias mujeres** identificadas como agresoras de esta forma de violencia generizada, ellas son principalmente referidas por el 10,8% de las funcionarias. Por último, especialmente el 7,7% de las funcionarias que han experimentado este tipo de violencia, identifica a los **directivos varones** como autores de esta modalidad de agresión, atribución referida a **directivas**, principalmente por hombres y mujeres del estamento académico y por las funcionarias.

De las personas encuestadas que reportan haber recibido **cartas, llamadas telefónicas o mensajes no deseados de naturaleza sexual**, un 81,3% de las estudiantes, un 37,5% de los académicos y un 16,7% de las funcionarias identifican a los **estudiantes varones** como autores de esta forma de agresión generizada. Del mismo modo, sólo los varones del estamento estudiantil (6,3%) y principalmente académico (25%) señalan a las **estudiantes mujeres** como agresoras.

Por otra parte, principalmente, el 37,5% de las académicas que han experimentado este tipo de violencia de género, identifica a los **académicos** como autores de esta modalidad de agresión, situación sólo atribuida por las funcionarias a las **académicas** (8,3%). Además, sólo las funcionarias (25%) y los estudiantes (3,1%) señalan a los **funcionarios** como autores de estas formas de violencia de género. Cabe señalar que sólo el 8,3% de los funcionarios identifican como agresoras a las **funcionarias**. Finalmente, el 33,3% de las funcionarias refieren como agresor de este tipo de violencia a los **directivos**.

Por último, una última modalidad de este tipo de violencia generizada corresponde a la experiencia de recibir **bromas y ofensas homofóbicas**. Aunque es referida en todos los estamentos, son señalados como agresores los **estudiantes**, principalmente por el 33,9% de las estudiantes y el 10,1% de los estudiantes, seguido de hombres y mujeres de los estamentos académico y funcionario. Del mismo modo, también son visualizadas como agresoras las **estudiantes**, principalmente por el 16,5% de las mujeres del estamento estudiantil, seguido de los estudiantes y hombres y mujeres de los estamentos funcionario y académico.

Por otra parte, los **académicos** son identificados como agresores por mujeres y hombres de los tres estamentos universitarios, especialmente por las funcionarias (18,0%), las académicas (17,9%), las estudiantes (15,6%), seguidas de hombres de los tres estamentos universitarios. Asimismo, principalmente el 12,6% de las funcionarias y el 11,9% de las académicas señalan a las **académicas** como autoras de ofensas homofóbicas.

Finalmente, el 17,4% de las funcionarias, el 8,2% de las académicas y el 6,0% de los funcionarios identifican a los **funcionarios** como agresores de esta modalidad de violencia. Esta situación también es referida con respecto de las **funcionarias**, señaladas

como agresoras principalmente por 12,6% de las mismas funcionarias y el 6,7% de las académicas.

En el caso de **personas con cargos directivos**, especialmente un 7,2% de las funcionarias que han experimentado esta modalidad de agresión identifican a **directivos** como agresores de este tipo de violencia. Esta situación también es referida principalmente por el 3,6% de las funcionarias, quienes identifican como agresora a las **directivas**.

7.3.3. Autores/as de amenazas o de comunicaciones coactivas, de connotación sexual

La presión para aceptar invitaciones a encuentros o citas no deseadas fuera del horario de clases o de trabajo, constituye otra forma de comportamiento coactivo reportado por las personas encuestadas. Con relación al tipo de agresor/a, el 54,8% de las estudiantes que han experimentado esta forma de violencia generizada, identifican como agresores a los **estudiantes**. Cabe señalar que, aunque en menor proporción, el 11,9% de hombres y mujeres del estamento estudiantil identifican a las **estudiantes** como autoras de esta modalidad de agresión.

Por otra parte, especialmente el 66,7% de las académicas que han experimentado esta forma de violencia, señalan como agresores a los **académicos**, seguido de los académicos, las funcionarias, y las estudiantes. Cabe señalar destacar también que el 33,3% de las funcionarias reportan como agresores a los **funcionarios**, seguido de los funcionarios, y de hombres y mujeres del estamento estudiantil. Del mismo modo, el 16,7% de las funcionarias y el 11,1% de los académicos refieren a las **funcionarias** como autoras de esta modalidad de violencia. Finalmente, el 25% de las funcionarias y el 11,1% de los académicos identifican a los **directivos** como autores de este tipo de violencia.

Tabla 78. Tipos de autores/as de amenazas o de comunicaciones coactivas de connotación sexual, en porcentaje, según estamento universitario y sexo

AGRESIONES		ESTAMENTO					
		Estudiantil		Funcionario		Académico	
		SEXO					
		Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)
Presión para aceptar invitaciones a encuentros o citas no deseadas fuera del horario de clases/laboral	Estudiante Hombre	7,1	54,8	-	8,3	-	-
	Estudiante Mujer	11,9	11,9	-	-	-	-
	Académico	2,4	7,1	-	8,3	11,1	66,7
	Académica	-	-	-	-	-	-
	Funcionario	2,4	2,4	8,3	33,3	-	-
	Funcionaria	-	-	-	16,7	11,1	-
	Directivo	-	-	-	25,0	11,1	-
	Directiva	-	-	-	-	-	-
Amenazas que afectan negativamente situación académica si no se acepta invitaciones o propuestas sexuales	Estudiante Hombre	-	54,5	-	-	-	-
	Estudiante Mujer	18,2	9,1	-	-	-	-
	Académico	9,1	-	-	-	-	100,0
	Académica	-	-	-	-	-	-
	Funcionario	9,1	-	-	-	-	-
	Funcionaria	-	-	-	-	-	-
	Directivo	-	-	-	100,0	-	-
	Directiva	-	-	-	-	-	-
Hacer sentir que existe una obligación, una amenaza o posible castigo, con miras a realizar actos sexuales no deseados	Estudiante Hombre	-	41,2	-	-	-	-
	Estudiante Mujer	5,9	11,8	-	-	-	-
	Académico	5,9	11,8	-	-	-	-
	Académica	-	5,9	-	-	-	-
	Funcionario	-	11,8	-	-	-	-
	Funcionaria	-	-	-	-	-	-
	Directivo	-	-	-	100,0	-	-
	Directiva	-	5,9	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020)

Con relación a la experiencia de **recibir amenazas que afectan negativamente la situación académica, si no se acepta invitaciones o propuestas sexuales**, sólo el 54,5% de las estudiantes identifican como agresores a los **estudiantes**. Asimismo, el 18,2% de los estudiantes y el 9,1% de las estudiantes señalan a las **mujeres del estamento estudiantil** como autoras de esta forma de agresión generizada.

Por otra parte, el 100% de las académicas y el 9,1% de los estudiantes que han experimentado esta modalidad de agresión, refieren a los **académicos** como autores de este tipo de coacción. Además, el 9,1% de los estudiantes señala como agresores a los **funcionarios**. Finalmente, el 100% de las funcionarias atribuye la calidad de autores a los **directivos** de comportamientos coactivos de índole sexual.

Por último, las conductas dirigidas a **hacer sentir que existe una obligación, una amenaza o posible castigo, con miras a realizar actos sexuales no deseados**, es reportada como una experiencia intimidatoria o amenazante. Específicamente, el 41,2% de las estudiantes que han experimentado esta modalidad de agresión identifican como agresores a los **estudiantes**. Asimismo, son señaladas las **estudiantes** como agresoras por el 5,9% de los estudiantes y el 11,8% de las estudiantes.

De igual forma, el 5,9% de los estudiantes y el 11,8% de las estudiantes refieren a los **académicos** como autores de esta forma de agresión generizada. Además, un 5,9% de las estudiantes refieren haber experimentado este tipo de violencia de parte de **académicas**, así como un 11,8% de las mismas respecto de los **funcionarios**. Finalmente, cabe señalar que el 100% de las funcionarias que han vivenciado este tipo de agresión identifican como autores a **directivos**, y un 5,9% de las estudiantes identifica a las **directivas** como autoras de esta modalidad de coacción.

7.3.4. Autores(as) de violencia sexual de carácter físico

El contacto físico no deseado o la agresión sexual directa constituyen manifestaciones explícitas de violencia generizada. En los casos de personas que han sido víctimas de **roces o contacto físico no deseado**, el 58,3% de las estudiantes, el 6,3% de los estudiantes y el 3,1% de las funcionarias identifican a los **estudiantes** como autores de esta modalidad de agresión. Asimismo, aunque en menor proporción, hombres y mujeres del estamento estudiantil, además de funcionarios y académicas, señalan como agresoras a las **estudiantes** (Tabla 79).

Por otra parte, los **académicos** son identificados como autores de este tipo de violencia, por parte del 59,1% de las académicas que han experimentado esta forma de agresión, seguido del 37,5% de las funcionarias y del 16,7% de las estudiantes. Del mismo modo, principalmente el 13,6% de las académicas que han vivido esta modalidad de violencia señala como agresoras a las **académicas**.

Finalmente, el 31,3% de las funcionarias y, en menor proporción, las académicas (9,1%) y las estudiantes (4,2%) identifican como agresores a los **funcionarios**. Cabe señalar que las **funcionarias** son señaladas como agresoras por sólo el 4,5% de las académicas que han experimentado este tipo de violencia de género. Por último, el 21,9% de las funcionarias, seguido del 9,1% de las académicas que han experimentado esta modalidad de agresión, identifican a **directivos** como autores de este tipo de violencia generizada.

Tabla 79. Tipos de autores/as de violencia sexual de carácter físico, en porcentaje, según estamento universitario y sexo

AGRESIONES		ESTAMENTO					
		Estudiantil		Funcionario		Académico	
		Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)	Hombre(%)	Mujer(%)
Roces o contacto físico no deseado	Estudiante Hombre	6,3	58,3	-	3,1	-	-
	Estudiante Mujer	7,3	5,2	3,1	-	-	4,5
	Académico	1,0	16,7	-	37,5	-	59,1
	Académica	-	1,0	3,1	-	-	13,6
	Funcionario	-	4,2	-	31,3	-	9,1
	Funcionaria	-	-	-	-	-	4,5
	Directivo	-	-	-	21,9	-	9,1
	Directiva	-	-	-	-	-	-
Uso de la fuerza física para tener relaciones sexuales	Estudiante Hombre	-	72,7	-	-	50,0	-
	Estudiante Mujer	9,1	9,1	-	-	50,0	-
	Académico	9,1	-	-	50,0	-	-
	Académica	-	-	-	-	-	-
	Funcionario	-	-	-	-	-	-
	Funcionaria	-	-	-	-	-	-
	Directivo	-	-	-	50,0	-	-
Directiva	-	-	-	-	-	-	

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020)

Con relación al **uso de la fuerza física para tener relaciones sexuales**. Específicamente, el 72,7% de las estudiantes, seguido del 50% de los académicos que han experimentado este tipo de violencia sexual, identifican a los **estudiantes** como agresores. Asimismo, los varones del estamento estudiantil (9,1%) y académico (50%), así como el 9,1% de las estudiantes que han experimentado este tipo de violencia señalan a las **estudiantes** como autoras de esta modalidad de agresión.

Por último, el 9,1% de los estudiantes y el 50% de las funcionarias víctimas de este tipo de violencia identifican como agresores a los **académicos**. Además, un 50% de las funcionarias señala a los **directivos** como autores de este tipo de violencia sexual.

7.4. Variables relacionadas con agresiones verbales de connotación sexual

Uno de los tipos de agresiones más frecuentes reportados por las personas encuestadas de los tres estamentos universitarios -especialmente por las mujeres- son aquellas de carácter verbal con una fuerte connotación sexual. En el **estamento académico**, mediante un análisis de clasificación Random Forest realizado en torno a un total de 119 variables construidas a partir de la Encuesta a Académicas/os, se establecieron 17 variables que en un 60,2% explican la variabilidad de la **experiencia de recibir piropos o comentarios no deseados acerca de la apariencia física**, con un corte igual o mayor a un 2% de contribución.

Luego, para ajustar el grado de influencia, se aplicó a estas 17 variables un análisis CART, resultando –en términos de consistencia del modelo- 7 variables que explican en un 52,4% la variabilidad de la experiencia de este tipo de agresión por razones de género, también con un corte igual o mayor a un 2% de contribución.

A continuación, se presenta el porcentaje de contribución interna de cada una de estas siete variables, en términos de sus grados de influencia en la experiencia de recibir piropos o comentarios no deseados acerca de la apariencia física, por parte de académicas/os encuestadas/os.

Tabla 80. Contribución, en porcentaje, en términos de grado de influencia de variables que explican la experiencia de recibir piropos o comentarios no deseados acerca de la apariencia física en el estamento académico, según análisis de clasificación CART

VARIABLE DE INFLUENCIA	INFLUENCIA INTERNA (%)
Experiencia de recibir miradas morbosas o gestos sugestivos	51,1
Edad	13,5
Probabilidad de escuchar comentario “preferencia por la mujer atenta contra la calidad académica”	9,9
Años de antigüedad laboral	7,6
Experiencia de discriminación de género en la universidad	6,8
Carrera afectada por el cuidado de hijas/os	5,8
Experiencia de recibir comentarios acerca de la propia vida sexual y afectiva	5,2

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

De acuerdo a los análisis realizados, la experiencia de recibir piropos o comentarios no deseados acerca de la apariencia física se vincula principalmente con agresiones no verbales o gestuales, la edad, la emisión de comentarios discriminatorios en términos de género, así como –en menor grado- con la situación de corresponsabilidad en el cuidado de personas, además de los años de antigüedad de la persona en la institución.

En el caso del **estamento funcionario**, mediante un análisis de clasificación Random Forest, realizado en torno a un total de 117 variables construidas a partir de la Encuesta a Funcionarias/os, se establecieron 14 variables que en un 78,4% explican la variabilidad de la experiencia de recibir piropos o comentarios no deseados acerca de la apariencia física, con un corte igual o mayor a un 2% de contribución.

Luego, para ajustar el grado de influencia, se aplicó a estas 14 variables un análisis CART, resultando –en términos de consistencia del modelo- 7 variables que explican en un 51,8% la variabilidad de la experiencia de este tipo de violencia de género, también con un corte igual o mayor a un 2% de contribución.

A continuación, se presenta el porcentaje de contribución interna de cada una de estas variables, en términos de sus grados de influencia en la experiencia de recibir piropos o comentarios no deseados acerca de la apariencia física, por parte de funcionarias/os encuestadas/os.

Tabla 81. Contribución, en porcentaje, en términos de grado de influencia de variables que explican la experiencia de recibir piropos o comentarios no deseados acerca de la apariencia física en el estamento funcionario, según análisis de clasificación CART

VARIABLE DE INFLUENCIA	INFLUENCIA INTERNA (%)
Experiencia de recibir miradas morbosas o gestos sugestivos	60,1
Experiencia de recibir comentarios acerca de la propia vida sexual y afectiva	21,4
Importancia del tema de protección institucional a víctimas de acoso, maltrato y violencia	6,6
Carrera afectada por la falta de oportunidades en la institución	3,5
Experiencia de visión de carteles, calendarios, pantallas de computador u otras imágenes de naturaleza sexual que incomodan	3,1
Visión de una universidad que cautela la igualdad de remuneraciones entre hombres y mujeres	3,0
Visión de una universidad con perspectiva de género en la docencia, en la investigación y en la vinculación con el medio	2,4

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

En base en los análisis realizados, la experiencia de recibir piropos o comentarios no deseados acerca de la apariencia física se relaciona principalmente con experiencias de violencia simbólica y de otras modalidades de agresión verbal. Sin embargo, también concurre la calidad de las condiciones institucionales, como las oportunidades de desarrollo laboral y académico, de protección institucional ante situaciones de violencia generizada, así como las condiciones de igualdad económica y de transversalidad de los enfoques de género en los diferentes ámbitos universitarios.

Finalmente, en el caso del **estamento estudiantil**, mediante un análisis de clasificación Random Forest, realizado en torno a un total de 112 variables construidas a partir de la Encuesta a Estudiantes, se establecieron 15 variables que en un 71,7% explican la variabilidad de la experiencia de recibir piropos o comentarios no deseados acerca de la apariencia física, con un corte igual o mayor a un 2% de contribución.

Asimismo, para ajustar el grado de influencia, se aplicó a estas 15 variables un análisis CART, resultando –en términos de consistencia del modelo- 7 variables que explican en un 41,1% la variabilidad de la experiencia de este tipo de agresión generizada, también con un corte igual o mayor a un 2% de contribución.

A continuación, se presenta el porcentaje de contribución interna de cada una de estas variables, en términos de sus grados de influencia en la experiencia de recibir piropos o comentarios no deseados acerca de la apariencia física, por parte de estudiantes encuestadas/os.

Tabla 82. Contribución, en porcentaje, en términos de grado de influencia de variables que explican la experiencia de recibir piropos o comentarios no deseados acerca de la apariencia física en el estamento estudiantil, según análisis de clasificación CART

VARIABLE DE INFLUENCIA	INFLUENCIA INTERNA (%)
Experiencia de recibir miradas morbosas o gestos sugestivos	50,7
No haber hecho nada, luego de la agresión	17,15
Experiencia de recibir comentarios acerca de la propia vida sexual y afectiva	15,53
Probabilidad de escuchar comentario “preferencia por la mujer atenta contra la calidad académica”	4,93
Experiencia de situaciones de violencia de género	4,77
Experiencia de visión de carteles, calendarios, pantallas de computador u otras imágenes de naturaleza sexual que incomodan	3,67
Experiencia de recibir contacto físico no deseado	3,26

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

De acuerdo a los análisis realizados, la experiencia de recibir piropos o comentarios no deseados acerca de la apariencia física se vincula principalmente a agresiones no verbales o gestuales, pero también de la ausencia de acciones y medidas contra las situaciones de violencia de género. A ello se sumarían la experiencia de violencia simbólica, verbal y física con connotación sexual, además de vivencias de comentarios discriminatorios por motivos de género.

7.5. Variables relacionadas con agresiones verbales homofóbicas

Las agresiones homofóbicas, ya sean en la forma de actitudes o de menoscabo verbal, son reportadas de manera importante por las personas encuestadas, de los tres estamentos universitarios. En el **estamento académico**, mediante un análisis de clasificación Random Forest, realizado en torno a un total de 119 variables construidas a partir de la Encuesta a Académicas/os, se establecieron 12 variables que en un 59% explican la variabilidad de la **experiencia de recibir bromas homofóbicas**, con un corte igual o mayor a un 2% de contribución.

Luego, para ajustar el grado de influencia, se aplicó a estas 12 variables un análisis CART, resultando –en términos de consistencia del modelo- 7 variables que explican en

un 43,5% la variabilidad de la experiencia de este tipo de agresión homofóbica, también con un corte igual o mayor a un 2% de contribución.

A continuación, se presenta el porcentaje de contribución interna de cada una de estas variables, en términos de sus grados de influencia en la experiencia de recibir bromas homofóbicas, por parte de académicas/os encuestadas/os.

Tabla 83. Contribución, en porcentaje, en términos de grado de influencia de variables que explican la experiencia de recibir bromas homofóbicas en el estamento académico, según análisis de clasificación CART

VARIABLE DE INFLUENCIA	INFLUENCIA INTERNA (%)
Experiencia de recibir piropos y comentarios no deseados acerca de la apariencia física	31,6
Experiencia de visión de carteles, calendarios, pantallas de computador u otras imágenes de naturaleza sexual que incomodan	17,1
Probabilidad de escuchar comentario “preferencia por la mujer atenta contra la calidad académica”	15,9
Probabilidad de escuchar comentario “Le dieron este premio/estímulo/calificación/beca porque se ‘metió’ con alguien”	11,2
Experiencia de recibir miradas morbosas o gestos sugestivos	9,0
Percepción de discriminación de género en la UFRO	8,2
Grado académico	7,1

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

De acuerdo a los análisis realizados, la experiencia de las/os académicas/os de recibir bromas homofóbicas se asocia a modalidades de violencia verbal, gestual y simbólica, acompañadas de percepciones y experiencias de discriminación de carácter sexista, cuya magnitud depende en cierta medida del grado académico de la persona agredida y, por tanto, de su posición social al interior de la universidad.

En el caso del **estamento funcionario**, a través un análisis de clasificación Random Forest, realizado en torno a un total de 117 variables construidas a partir de la Encuesta a Funcionarias/os, se establecieron 16 variables que en un 65,6% explican la variabilidad de la experiencia de recibir piropos o comentarios no deseados acerca de la apariencia física, con un corte igual o mayor a un 2% de contribución.

Luego, para ajustar el grado de influencia, se aplicó a estas 16 variables un análisis CART, resultando –en términos de consistencia del modelo- 7 variables que explican en

un 31,4% la variabilidad de la experiencia de este tipo de agresión generizada, también con un corte igual o mayor a un 2% de contribución.

A continuación, se presenta el porcentaje de contribución interna de cada una de estas variables, en términos de sus grados de influencia en la experiencia de bromas homofóbicas, por parte de funcionarias/os encuestadas/os.

Tabla 84. Contribución, en porcentaje, en términos de grado de influencia de variables que explican la experiencia de recibir bromas homofóbicas en el estamento funcionario, según análisis de clasificación CART

VARIABLE DE INFLUENCIA	INFLUENCIA INTERNA (%)
No haber hecho nada, luego de la agresión	27,37
Experiencia de recibir piropos y comentarios no deseados acerca de la apariencia física	26,76
Horas semanales dedicadas al cuidado de personas	11,29
Años de antigüedad laboral	10,94
Experiencia de recibir miradas morbosas o gestos sugestivos	10,42
Percepción de discriminación de género en la UFRO	7,19
No haber hecho nada, luego de la agresión, debido a la percepción de que las autoridades no hacen nada	6,02

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

De acuerdo a los análisis realizados, la experiencia de recibir bromas homofóbicas se vincula a decisiones de abstención de realizar denuncias, principalmente debido a una sensación de desconfianza respecto de la capacidad de respuesta de las autoridades de la universidad. Del mismo modo, este tipo de agresión generizada se explica por la experiencia de violencia gestual y verbal, por una percepción de discriminación de género en la UFRO, así como por factores asociados al cuidado de personas, cuya magnitud estaría condicionada por los años de antigüedad dentro de la institución.

Por último, en el caso del **estamento estudiantil**, mediante un análisis de clasificación Random Forest, realizado en torno a un total de 112 variables construidas a partir de la Encuesta a Estudiantes, se establecieron 20 variables que en un 70,1% explican la variabilidad de la experiencia de recibir bromas homofóbicas, con un corte igual o mayor a un 2% de contribución.

Asimismo, para ajustar el grado de influencia, se aplicó a estas 20 variables un análisis CART, resultando –en términos de consistencia del modelo- 8 variables que explican en un 34,9% la variabilidad de la experiencia de este tipo de violencia de género, también con un corte igual o mayor a un 2% de contribución.

A continuación, se presenta el porcentaje de contribución interna de cada una de estas variables, en términos de sus grados de influencia en la experiencia de recibir bromas homofóbicas, por parte de estudiantes encuestadas/os.

Tabla 85. Contribución, en porcentaje, en términos de grado de influencia de variables que explican la experiencia de recibir bromas homofóbicas en el estamento estudiantil, según análisis de clasificación CART

VARIABLE DE INFLUENCIA	INFLUENCIA INTERNA (%)
Experiencia de recibir comentarios acerca de la propia vida sexual y afectiva	34,3
Comentarios homofóbicos de profesores hombres	24,0
Percepción de discriminación de género en la UFRO	12,2
Experiencia de situaciones de violencia de género	11,6
Probabilidad de escuchar comentarios que refieren a que los “estudiantes hombres defienden sus ideas y respuestas más que estudiantes mujeres”	5,7
Probabilidad escuchar en el trabajo comentario “¿Qué puedes esperar? Es una mujer”	5,1
No haber hecho nada, luego de la agresión, debido a que no le dio importancia	4,7
Experiencia de recibir contacto físico no deseado	2,6

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Según los análisis realizados, la experiencia de recibir bromas homofóbicas se vincularía con vivencias de violencia verbal y física de índole sexual, con la percepción y experiencias de discriminación de carácter sexista y homofóbico, especialmente de parte de docentes varones, los cuales no serían denunciados. Ellos habrían recurrido a minimizar este tipo de agresiones.

7.6. ¿Y qué ocurre con la respuesta institucional?

Uno de los aspectos centrales referidos críticamente, tanto por las personas encuestadas, como por aquellas que participaron de las entrevistas, es la capacidad de respuesta de la institución universitaria para enfrentar las diversas formas de violencia de género reportadas en este estudio. Esto surge de la necesidad de las/os integrantes de la comunidad universitaria de contar con un conjunto de herramientas que permitan, por un lado, prevenir situaciones de violencia de género en la universidad y, por otro lado, de mecanismos de protección de las víctimas y de dispositivos administrativos eficaces que aseguren un debido proceso investigativo, así como de sanciones adecuadas y proporcionales.

A continuación, se hace referencia a una mayoritaria tendencia a no denunciar las situaciones de violencia generizada, la cual se asocia al miedo a realizar denuncias, a la sensación de impunidad de los/as agresores/as y al temor a las represalias. Todo ello en el marco de procesos investigativos percibidos como lentos y con bajas o nulas sanciones hacia las personas agresoras.

Finalmente, ante esta situación, el fenómeno de proliferación de “funas”, tanto presenciales (en diversos espacios universitarios) como a través de las redes sociales, son concebidas por las/os entrevistadas/os como un recurso utilizado ante las fallas observadas en la capacidad de respuesta institucional.

7.6.1. La abstención de denunciar

Los resultados de las encuestas señalan que, a pesar de la ocurrencia de diferentes formas de violencia y de discriminación generizada en los espacios universitarios, la tendencia mayoritaria de las víctimas consiste en abstenerse de realizar alguna acción institucional contra las personas agresoras. Específicamente, la mayoría de las/os informantes -que han sido víctimas de agresiones generizadas- señala que **“no hizo nada al respecto”**, situación especialmente notoria en las/os integrantes del estamento estudiantil (83,8%), seguida del estamento académico (70%) y del estamento funcionario (67,2%). Esto es relevante si se observa que una proporción muy reducida de estudiantes, funcionarias/os y académicas/os recurre a instancias universitarias formales, con fines de orientación, denuncia y/o protección (Tabla 86).

Tabla 86. Medidas o acciones de víctimas respecto de agresiones generizadas, en porcentaje, según estamento universitario

MEDIDAS O ACCIONES DE LAS VÍCTIMAS	ESTAMENTO		
	ESTUDIANTIL	FUNCIONARIO	ACADÉMICO
No hizo nada al respecto	83,8	67,2	70,0
Presentó los antecedentes ante las instancias universitarias correspondientes	0,9	6,7	3,3
Pidió orientación en la universidad	3,2	7,6	1,7
Pidió una investigación interna en la Universidad	0,9	2,5	1,7
Otra	11,1	16,0	23,3

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Por otra parte, con respecto a los motivos esgrimidos para haberse abstenido de tomar medidas, luego de experimentar una agresión generizada, los reportes aluden a distintas razones. El más referido –en cada uno de los estamentos universitarios- es “**No haber dado importancia**” a la experiencia de violencia (Tabla 87), así como “**No sabía qué hacer**” y “**Pensó que las autoridades no iban a hacer nada**” en el estamento estudiantil, además de “**No había testigos y creyó que era inútil hacer la denuncia**” para el estamento académico.

Tabla 87. Motivos para abstenerse de adoptar medidas o acciones de víctimas contra agresiones generizadas, en porcentaje, según estamento universitario

MEDIDAS O ACCIONES DE LAS VÍCTIMAS	ESTAMENTO		
	ESTUDIANTIL	FUNCIONARIO	ACADÉMICO
No le dio importancia	19,0	18,5	15,2
Pensó que las autoridades no iban a hacer nada	14,8	11,9	12,4
Temía dañar su imagen y reputación	5,5	4,2	8,6
No sabía qué hacer	16,8	11,3	11,4
Pensó que la institución podía tomar represalias	3,3	4,2	3,8
No había testigos y creyó que era inútil hacer la denuncia	11,3	10,7	15,2
No quería que la/o consideraran una persona conflictiva	12,6	17,3	13,3

Tuvo miedo de la posible reacción de la/s persona/s agresora/s	10,0	7,7	9,5
Temía una mala evaluación	3,8	9,5	3,8
Otra	2,9	4,8	6,7

Fuente: Elaboración propia. DEG-UFRO (2020).

Cabe señalar que estas razones también se acompañan principalmente, en los reportes de entrevistas, de expresiones de desconfianza respecto a la eficacia de la respuesta institucional, así como de temor hacia eventuales represalias, no solo de las personas agresoras, sino que además de la misma institución. En tal sentido, el **miedo a denunciar** podría constituir un factor común a la base de la abstención de la denuncia.

7.6.2. Miedo a denunciar

Para el estamento estudiantil el miedo a denunciar es un tema relevante. La sensación de impunidad es un desincentivo para hacerlo, pero además se deben considerar las **posibles represalias** que se expresan de distinta forma. Explorando en esta materia, el estudiantado coincide en que la respuesta de las/os académicas/os, en general, es de protegerse entre ellas/os:

"Los profesores se pasan el dato con alumnos con los cuales han tenido algún pleito -dice un estudiante- y como que los van marcando. Hay muchas personas que viven eso. Además, los compañeros no se atreven a hacer ninguna denuncia formal porque a nuestros propios compañeros les da miedo testificar a su favor, porque los profes si saben que ellos estuvieron ahí, van a hacer que ellos mismos se vayan atrasando [en la carrera]". (DP.15)

Una estudiante señala que la principal barrera, en este caso, son las redes internas que existen en la universidad a nivel estamental, generadas por las **relaciones de parentesco o amistad**:

"Lo que pasa es que las compañeras no quieren denunciar. Tienen mucho miedo a hacerlo porque hay mucho *inbreeding* en mi facultad. O sea, que el docente es esposo de ella, o es esposa de él; es decir, están todos enlazados con

todos. A qué me refiero con esto: si yo quiero denunciar que tal académico se refirió a mi forma de vestir, o trató de forma sexista a una compañera, o da más voz a los hombres que a las mujeres en una asignatura en específico, yo tengo que ir a reclamarle a su esposa; y si es que me la quiero saltar por temas de conflicto de interés, tengo que ir a hablar con su amiga. Entonces, al final los reclamos quedan detenidos en dirección de pregrado o en dirección de carrera; y si es que avanzan a vicerrectoría igual mueren. O no sé, nunca se resuelven. Entonces, ellos no quieren quedar con el estigma de la persona, que les sucedió esto porque hasta el momento es secreto, solamente lo sabe ella. Entonces, si se hace la denuncia y se sabe, tienen como ese miedo de que vaya a tener represalias en su contra, de que no las vayan a proteger”. (DP.15)

Aunque hay en el estudiantado un mayor conocimiento sobre el Protocolo y la forma en que se aplica, igualmente faltaría socialización al respecto. Asumen que con esta nueva normativa ha habido una inhibición de algunos hombres de seguir reproduciendo prácticas machistas o discriminatorias, principalmente por el temor a ser denunciados bajo esta nueva normativa: “La verdad [es que] cada vez menos en general, los hombres tienen más miedo de ser señalados, de ser funados -dice un estudiante-; [por lo que se] evidenciaron cambios sutiles en la impronta, si se hacían o no ciertos chistes” (DP.9).

A pesar que la violencia simbólica o el sexismo son temas relevantes de ser abordados institucionalmente para su erradicación, una estudiante concluye que prefiere no denunciar los casos porque siente que además de relativizar su importancia a nivel institucional, puede ser estigmatizada si lo hace:

“Yo dudaría de denunciar chistes machistas o cosas así porque siento que es arriesgarme a que te agarren mala por algo que la universidad no le va a dar peso, porque sabemos que hoy en día la sociedad a una como mujer tiene muy metido en la cabeza que una es la exagerada cuando denuncia cosas así. Y es difícil sacarse eso de la cabeza. Más encima cuando una lo intenta denunciar no llega a nada. Es súper complicado porque es algo que está muy instaurado en la sociedad. Va más allá de la universidad como organización, sino que va a la sociedad en su conjunto”. (DP.15)

7.6.3 Impunidad

Uno de los factores que inhiben las denuncias es la sensación de impunidad que hay respecto de quienes han ejercido violencias y se les ha investigado. El hecho que el estudiantado no vea sanciones especialmente cuando se trata de docentes que han acosado, genera desazón y, en algunos casos, les anima a optar por otras formas de “hacer justicia”, como, por ejemplo, las “funas”.

"La gente no quiere denunciar -comenta un estudiante- porque finalmente todo queda impune. Los profes siguen. Los seguimos viendo en clases. Entonces, mientras no se logre quitar esa impunidad a los acosadores, a los abusadores, la gente no va a querer seguir denunciando". (DP.15)

Otra estudiante agrega:

"En lo que llevo en la universidad, hay impunidad nomás. Simplemente porque muchas de las personas que uno señala que han incurrido en faltas, siguen atornilladísimas ahí porque tienen el contacto, porque llevan muchos años, porque tienen influencia, porque conocen a tal y tal". (DP.8)

El estudiantado comenta que al no poder romper lo que denominan “**redes de protección**”, es decir, los vínculos entre pares que impiden que haya sanciones efectivas (en sus palabras, que haya justicia), finalmente las más afectadas son las propias denunciantes. Primero, porque denunciar significa un desgaste y, de hacerlo, los procesos son largos y de alta exigencia emocional. Segundo, porque temen que como resultado haya represalias en su contra, que pueden traducirse, por ejemplo, en la reprobación de asignaturas.

“El tema de la impunidad hacia ciertos docentes, el temor a las represalias por parte de los docentes es justamente el que está haciendo que nuestros compañeros y compañeras no estén denunciando -dice un estudiante. Mientras no se den las garantías mínimas de protección a las personas que están acusando o denunciando, lamentablemente vamos a seguir así (...)" (DP.15)

La existencia de la Dirección de Equidad de Género ha significado un cambio en la institucionalidad que genera buenas expectativas en el estudiantado. Sin embargo, una funcionaria señala que cuando recomienda a estudiantes que denuncien, algunas se rehúsan a hacerlo porque lo encuentran extenso, desgastante e improductivo: “cuando les explicamos que hay un protocolo, la percepción de las estudiantes es que prefieren hacer la funa o no continuar con el proceso, porque lo encuentran muy largo y se retraen”, comenta. Sobre esto, un docente indica que tal como está diseñado el proceso de sumario sólo lleva a la frustración:

“Estoy seguro que el 90 y algo por ciento de los sumarios no llegan a nada. Porque es muy difícil probar un abuso sexual. Necesitas poco menos estar filmando con el celular el hecho para suministrar las pruebas suficientes. (...) Nuestra investigación sumaria interna es básicamente de entrevistas: es la palabra de la víctima frente al victimario. Ahí hay una brecha importante. Queda la sensación de impunidad. Y por eso hay una condena social a full de los estudiantes”. (DP.17)

Desde el punto de vista de funcionarias y académicas observan que las estudiantes dudan o se restan de hacer denuncias por factores tales como el temor a posibles represalias, el qué dirán o la vergüenza. En ese sentido, indican la necesidad de que la DEG aborde holísticamente los casos, resguardando, por ejemplo, el aspecto psicológico de las víctimas.

7.6.3. Funas

Las funas se han convertido para el estudiantado en un mecanismo de gestión de conflicto por fuera de la institucionalidad. Aunque genera críticas transversales en los tres estamentos, algunas voces las justifican como una forma de “hacer justicia” para las víctimas, en contextos en que prima la impunidad y la vulnerabilidad frente a las personas agresoras. Un estudiante comenta:

“Yo encuentro que es un mecanismo social bastante potente, importante, porque nosotros esperamos algo de la justicia que es lenta, que es delicada, a veces costosa en lo monetario. Y con las funas se limita a esas personas a que sigan causando daño, violentando. Ahora también es delicado [la funa] porque siempre hay como dos caras de la moneda: quizás puedan coincidir o no coincidir algunos casos, pero por lo menos desde mi perspectiva, yo no dudo de un caso de funa, porque para la víctima exponer todo lo acontecido de violencia, de acoso,

etc., es delicado. No lo haría así porque sí. Ahora, ver el otro lado (es importante) si es que uno quiere, pero nunca hay que cuestionar a la denunciante”. (DP.15)

Asimismo, se interpreta la funa como un acto de defensa frente a las personas agresoras. Al individualizarlas se advierte a la comunidad que tengan cuidado con ellas. En este sentido, uno de los temas más sensibles abordados por las/os estudiantes es que las víctimas, en muchos casos, deben convivir con los victimarios, ya sea en las salas de clases o en actividades de las carreras. Eso generaría una gran carga para las personas que han sufrido violencias. Incluso, hay estudiantes que relativizan el impacto de la funa sobre los denunciados, colocando el mayor grado de conflictividad en las/os denunciadas:

“Después de las funas -dice un estudiante- algunos funados andan como si nada, andan hablando; pero para la persona que lo hizo público es súper doloroso. Yo conozco gente que ha hecho funas y los funados siguen su vida súper normal; sin embargo, para quienes denuncian les pesa mucho, porque pagan las consecuencias de todo lo que les hizo esa persona, y él o ella andan libremente haciendo lo que quieren sin ningún peso”. (DP.15)

Una funcionaria comenta que las funas, al trivializarse o volverse habituales, han hecho que sus efectos sobre los victimarios ya no sean los mismos de antes. Recalca que el ser funado ya no significa per se una sanción pública para el agresor. No obstante, le reconoce un valor en términos de haber abierto un espacio institucional para el tema de género que, de otro modo, tal vez no se hubiera producido. Es decir, se las entiende como un instrumento de lucha de las movilizaciones, como una toma o un paro, pues el miedo a las funas y el temor de ser funado, abrió cerrojos institucionales y obligó a adoptar medidas para resolver normativamente los conflictos:

“Se sabe que en la universidad han funado profesores. En su gran mayoría se sabe que las funas tienen mucho de cierto. Ahora, son una herramienta de doble filo, que se ha banalizado al punto que si te funaron ya no es tan relevante. De cierta manera se ha trivializado la funa, se le resta valor, pero todo depende del relato que acompañe la funa, y de las pruebas que de cierta manera el público les dará o les restará valor. Siento que la funa es una herramienta que tiene la gente que por mucho tiempo ha sido invisibilizada y también no validada en ciertos espacios. Sin la funa, ¿tú crees que habríamos tenido toda esta construcción en género? Yo lo veo imposible. Entonces sirvió. Cumplió con el objetivo”. (DP.18)

Al respecto, otra funcionaria complementa lo difícil que es decidir hacer una funa para la denunciante. Asimismo, da pie a la problematización de la funa en cuanto a hacer un juicio público, en algunos casos sin fundamento, castigando socialmente a posibles inocentes:

"A mí me da mucha angustia el tema de las funas. Es cierto que se ha banalizado bastante, pero me da mucha pena, mucha angustia, porque probablemente eso significaba un proceso complejo, al saber que desde antes no te iban a tomar en cuenta ni autoridades, ni carabineros, ni nadie. Hay una soledad tremenda en el querer decir a la comunidad esto. O sea, comprendan que cualquier abuso conlleva una vergüenza con la que tienes que lidiar un montón; entonces, más encima trabajar en eso es complicado. Y, además, está esto de las funas que son mentira y que han afectado a un montón de otras personas también. He visto casos de chicos de la Universidad de Chile, uno que se suicidó hace un tiempo, por ejemplo". (DP.18)

Precisamente ese el aspecto de las funas más criticado por docentes y directivos. Estos se muestran críticos de ellas **porque no resguardan un debido proceso** y porque prescinden de la institucionalidad creada para abordar tales temas, en este caso, el Protocolo de actuación. La principal preocupación es que no se entrega al denunciado el beneficio de la duda y, como indican algunos directivos, independiente que haya un proceso en marcha, la funa marca y violenta al imputado de los hechos sin haber concluido nada al respecto, lo que es considerado grave. Otro directivo puntualiza que la violencia de género, en la Universidad de La Frontera, se expresa con más intensidad a través de las funas:

"Yo creo que violencia de género se produce con las acusaciones que se hacen (las funas). Nosotros hemos generado un ambiente para que éstas se den de acuerdo a un protocolo que la universidad generó sobre maltrato de cualquier tipo. Cuando esas acusaciones se hacen sin el contexto adecuado normativo o burocrático, y se lleva a un linchamiento en la plaza de las personas acusadas, yo creo que ahí sí que hay violencia. Lo otro tiene que ser investigado. Se pierde la presunción de inocencia. Y en eso hay que trabajar. Nosotros hemos tenido que solicitar algunas acciones administrativas producto de eso porque han denostado, con nombre y apellido en redes sociales, a colegas que están en un proceso. O sea, mientras tú estés en un proceso puede ser que salgas condenado, culpable, absuelto, da lo mismo, pero no (te pueden denostar) mientras estés en el proceso. Ni siquiera después tampoco te pueden denostar por alguna falta cometida. Eso

también tiene sus ciertas regulaciones (...) Y la gente eso sí que lo teme más que otras cosas. El tema es que frente a alguna acción que puedan tomar los docentes, por ejemplo, decirle a algún estudiante que es un poco agresivo, que levanta la voz, etc., (lo evitan porque) temen después estas funas sociales” (DP.41).

Para los académicos y especialmente para los directivos, el Protocolo de actuación debiese resguardar también a los acusados. En las entrevistas se plantea la necesidad de que los procedimientos **“rayen la cancha”**; es decir, que establezcan un marco de lo que está o no permitido y la forma adecuada de canalizar los problemas. Un directivo acota:

“(...) no estoy seguro que hoy día, como institución nos tengamos que hacer cargo de pesquisar todos los casos que denuncian a través de redes sociales para poder abordarlos, llamarlos y hacerle seguimiento y ofrecerle la ayuda. Ahora con esto no quiero decir que tengan que quedarse solos. ¿Hacia dónde tendríamos que avanzar? Yo creo que hacia educar o informar a los estudiantes que en realidad la forma para que nosotros podamos actuar es a través de la denuncia formal, ya sea a través de acogida, a través del protocolo de actuación, en el caso que sea discriminación, etc. Otra razón: lo podemos ver a través del reglamento Convivencia Universitaria o bajo la figura formal y legal que tenga la Universidad”. (DP.4)

Por otra parte, señala la eficacia observada por el estudiantado del acto de denunciar mediante las redes sociales, lo que debiese ser abordado normativa y educativamente:

“En el caso de redes sociales la idea es definir hasta dónde podemos comprometernos. Se genera una expectativa que el estudiante X dice: “públícalo, porque yo lo hice hace un mes y a mí me llamaron de la institución para abordar el caso. Ni siquiera tienes que ir. Es cosa que ellos te van a ubicar”. Entonces, empieza a generarse una expectativa de que así resulta. Que esa es la forma. Después los estudiantes dicen que funciona. Yo tengo mis dudas. Desconozco si esa es la manera, pero creo que debe ser al revés. Habría que empezar a informar y educar primero”. (DP.4)

Conclusiones

Las violencias de género tienden a converger en términos del menoscabo contra la dignidad de individuos o grupos sociales definidos como diferentes, estableciendo una relación social de dominación/subordinación. En cierto sentido, las situaciones de violencia también son reportadas con una relativa cautela o desestimadas por desconocimiento, como también por procesos de naturalización (o micromachismos) que impiden visualizar la violencia generizada, de carácter físico, verbal, sexual y/o simbólica.

Los resultados revelan el ejercicio en la universidad de distintas formas de violencia de género. Éstas se expresan desde la emisión de bromas y comentarios sexistas u homofóbicos, hasta amenazas directas y agresiones físicas de connotación sexual, las cuales son reportadas proporcionalmente con mayor frecuencia por las mujeres que por los hombres. Asimismo, los estudiantes, funcionarios, directivos y académicos son identificados como principales agresores y, con menos frecuencia, las estudiantes, funcionarias, académicas y directivas.

Cabe recordar que las diversas modalidades de violencia de género tienen en común el ejercicio del poder y su expresión abusiva en torno a la corporalidad de las víctimas. Específicamente, el cuerpo constituiría el espacio político donde se ejercerían formas relacionales de dominación, y en torno del cual se materializa –simbólica y físicamente- la violencia generizada. Desde una mirada intimidante de connotación sexual, seguida de expresiones verbales no consentidas como el “piropo”, así como de las amenazas o las comunicaciones coactivas, hasta la agresión física y/o sexual (todas reportadas en este estudio), la dimensión corporal se erige como foco de la agresión y sobre la cual se establecen los patrones históricos de dominación patriarcal. Además, las relaciones de violencia generizada trascienden el sexo de las personas involucradas; aunque en menor proporción, la presencia de agresoras sugiere que los patrones patriarcales de dominación y violencia tienen el potencial de ser ejercidos y/o reproducidos, en términos de relaciones de poder, tanto por hombres como por mujeres.

Por otra parte, se observa naturalización de algunas formas de violencia hacia las mujeres. Además, en el estamento académico y funcionario, sus integrantes son más reacias/os a hacer referencia a los fenómenos de violencia generizada, incluso relativizando su alcance y magnitud en la universidad, disposiciones que contribuyen profundizar la invisibilización. Asimismo, la naturalización del machismo y de las violencias de género, dependiendo de su intensidad y gravedad, presentarían procesos históricos de normalización en la comunidad universitaria.

Sin embargo, las movilizaciones feministas han contribuido a los procesos de visibilización y resignificación de las violencias históricamente observadas, poniendo las asimetrías y agresiones de género en la agenda de la institucionalidad universitaria. El incremento de las “funas” es señalado, en este caso, como ejemplo de la pérdida de temor a denunciar públicamente a agresoras/es. Sin embargo, también ha abierto una línea de cuestionamiento respecto de la capacidad de respuesta institucional, para abordar de manera efectiva y oportuna las situaciones de violencia generizada. En cierto sentido, la “funa” es concebida también como un tipo de instrumento político, desplegado ante la incapacidad institucional para prevenir y/o sancionar las violencias de género.

Considerando esta situación, una proporción importante de personas agredidas desisten de realizar acciones formales en contra de las situaciones de violencia y/o de las personas agresoras, debido al temor a las represalias, a la falta de testigos y a un sentimiento de desesperanza respecto de la capacidad de respuesta institucional. Del mismo modo, el temor a las represalias se expresa marcadamente en el estamento estudiantil, debido a una sensación de impunidad, pero también al observar la existencia de eventuales relaciones de protección.

En tal sentido, el temor de las personas agredidas y la presencia de mecanismos de encubrimiento son señalados, especialmente en lo que concierne a agresiones perpetradas por académicas/os contra estudiantes, en términos de acoso sexual, misoginia y otras formas de violencia machista. Desde esta perspectiva, esta situación abre importantes desafíos institucionales en el ámbito del abordaje de los casos de violencia de género, en términos de un nuevo trato orientado a prevenir y sancionar los hechos, situaciones y relaciones de violencia generizada, con la esperanza de erradicarlas de los espacios universitarios.

Capítulo 8 | Discusión

8.1. Enfoque y transversalización de género

La heterogeneidad es una de las características centrales en cuanto a las concepciones y a las formas de incorporar el enfoque de género en la gestión institucional, organizacional, social y curricular-académica de la Universidad. Como se puede apreciar en capítulos anteriores, esta diversidad en las acepciones generizadas se distribuye entre a) personas que asocian la perspectiva de género a criterios de paridad e igualdad de derechos (estamento académico, principalmente); b) personas con formación en temáticas de género que cuestionan –desde esos enfoques– la institucionalidad y las asimetrías de poder (estamento académico y estudiantil, principalmente) y; c) personas que ven el tema de género como foco de conflicto y de polarización, percibiendo las aproximaciones feministas como opuestas al machismo.

Sin embargo, en general se reconoce un reducido conocimiento respecto de los temas de género. Además, si se considera lo señalado por Palomar (2004), es posible visualizar tanto visiones críticas como acríicas respecto a la cultura androcéntrica y/o patriarcal. Ello genera un impacto epistemológico acerca del conocimiento generizado, sus procesos de transmisión y las relaciones de género al interior de los espacios y actividades universitarias.

Lo anterior sugiere la posibilidad de cuestionar seriamente la supuesta neutralidad universitaria y su doctrina meritocrática (señaladas por diversas personas entrevistadas). Tal como indican Buquet, Cooper y Rodríguez (2010), no es posible desconocer que esta heterogeneidad de concepciones de género se vincule con la presencia de relaciones de dominación y de modelos sociales hegemónicos en los espacios universitarios, en la forma de exclusión y de conexiones jerárquicas. En términos de esos modelos sociales hegemónicos, la neutralidad señalada en entrevistas invisibilizaría una cultura masculinizada, tal como subrayan Buquet, Cooper, Mingo y Moreno (2013); Duarte-Cruz y García-Horta (2016), Segato (2016) y Ríos, Mandiola y Varas (2017).

En ese sentido, la lógica patriarcal se ha instalado en términos culturales, lo que se expresa en las funciones, estructuras y procedimientos que enfrentan mujeres y hombres desigualmente. A esto se suma la presencia de micro-machismos y formas simbólicas de violencia en el quehacer cotidiano. Como refiere Mingo (2016), estas

lógicas suponen disposiciones mentales involuntarias que se incorporan en la formación de la identidad masculina y en la formación de hábitos representacionales y conductuales hacia las mujeres. Al respecto, de las entrevistas se desprende que el poder masculino en la Ufro es problematizado de manera débil y escasa. Eso provoca que las brechas, desigualdades y discriminaciones de género sean naturalizadas mediante la construcción de un imaginario que destaca el mérito personal. Salvo excepciones y tal como sugiere Scott (2013), el género no se interpreta desde la dimensión del poder.

La necesidad de transversalización del enfoque de género es compartida por las/os entrevistadas/os. Se entiende que tanto el género como la interculturalidad son paradigmas que deben estar presentes en la estructura y gestión universitarias; en especial en la formación de estudiantes, lo que según Palomar (2004) se enmarca en la producción de nuevas áreas académicas. En efecto, la transversalización curricular tomó relevancia en las entrevistas y grupos focales. Sin embargo, así también se reconocen ciertas barreras culturales impregnadas en la institucionalidad, tales como el machismo y el conservadurismo, que generarían resistencia sociocultural a estos procesos. Cabe destacar que la investigación académica, en general, no se interpreta desde la reproducción de valores y procesos androcéntricos. En tal sentido, no se ha instalado una mirada que deconstruya la forma de generación del conocimiento desde una perspectiva de género.

En lo que respecta a la política de género, los tres estamentos identifican que el principio de equidad debe estar resguardado. Por ello, se infiere que hay conciencia respecto de su sentido y alcance. Al igual que lo planteado por Palomar (2004), la política de género debiese propiciar que la institución entregue las mismas oportunidades, condiciones o tratamientos, con independencia del género; valorando, asimismo, la diversidad y trabajando por superar aquellas condiciones que reproducen las desigualdades. Esta imagen es complementada por académicos y funcionarios, destacando la necesidad de igualdad de remuneraciones entre hombres y mujeres.

En cuanto a la proyección institucional, la comunidad universitaria visualiza a futuro una institución libre de violencias y discriminaciones de género. Estos temas son especialmente sensibles en el estamento estudiantil. Esto concuerda con lo sostenido por Bard (2016) y Mingo (2016), quienes señalan la necesidad de problematizar y desnaturalizar los privilegios y las relaciones asimétricas de dominación, visibilizando y previniendo una diversidad de violencias de género que, inclusive, no son reconocidas como tales por los agresores.

Finalmente, la desnaturalización de los estereotipos de género en la gestión institucional constituye otro desafío de transformación para toda la comunidad universitaria. Tal como señala Bellón (2017), lo femenino no es representado ni se sitúa solo en el cuerpo de las mujeres, sino que es encarnado culturalmente en una

diversidad de cuerpos, independiente del sexo biológico. El carácter histórico de esta distribución desigual de roles y funciones de acuerdo a las diferencias sexuales señaladas por Palomar (2016), es un criterio que condiciona los lugares, oportunidades y posiciones de jerarquía de quienes integran la comunidad universitaria. Ello sustenta la estructura cultural de dominación androcéntrica (Maffia, 2006). En tal sentido, la deconstrucción de los estereotipos culturales de género sugiere separar lo femenino de las mujeres y lo masculino de los hombres, liberando las fronteras generizadas que restringen o limitan –en términos de roles y funciones- las potencialidades de cada una/o de las/os integrantes de la comunidad universitaria.

8.2. Poder, liderazgo y participación

Abordar las posiciones generizadas de las personas en el contexto universitario en términos de decisión, liderazgo y poder relacional, implica reconocer las desigualdades de género en el ámbito de la participación y acceso a posiciones de jerarquías y cómo la universidad –deliberada o involuntariamente- invisibiliza las condiciones de acceso y mecanismos institucionales que sustentan este tipo de asimetrías, situación reportada por Papadópulos y Radakovich (2003), Ibarra y Castellanos (2009), Gaete (2015), Ordorika (2016), Lozano, Iglesias y Martínez (2016) y Del Pino et al. (2018).

Los resultados demuestran que las desigualdades de género observadas y señaladas en este estudio constituyen asimetrías políticas que, tal como señala Wright (2010), ubican a sus integrantes en posiciones de dominación o de subordinación. Específicamente, tanto en la distribución del poder universitario como en sus procesos de jerarquización académica, se observa lo que Timmers, Willemsen y Tijdens (2010) y Gaete (2015) denominan como “techo de cristal”. Y no sólo eso: también se evidencia una asignación estereotipada en términos de género, respecto de la asignación institucional de los cargos. Es decir, hay roles generizados que se reproducen en ciertas instancias de poder, situación ya reportada por Palomar (2011), Del Pino et al. (2018) y Palomar (2018).

Las direcciones de carrera, por ejemplo, son espacios en que se deben resguardar principalmente aspectos administrativos del desarrollo estudiantil en los programas de estudio. Dichos cargos los ejercen mayoritariamente las mujeres. En cambio, en las direcciones de departamentos se toman más decisiones de carácter académico. En esos puestos se ubican más hombres que mujeres.

Lo mismo ocurre en otras estructuras universitarias: Direcciones de Postgrado, Decanatos, Vicerrectorías, Consejo Académico y Junta Directiva. En otras palabras, las mujeres tienen menos representación a medida que se avanza en la jerarquía de poder. Esto coincide con lo observado por Del Pino et al (2018), que indican que menos del 25% de los cargos de toma de decisiones en universidades chilenas son ocupados por

mujeres. Asimismo, se comprueba lo indicado por Gaete (2018), quien refiere que las académicas tienen menor acceso a cargos de elección directa -como rectoras o decanas- y más presencia en cargos de confianza.

La existencia de este techo de cristal se explica por barreras culturales y organizacionales, situación refrendada por Timmers, Willemsen y Tijdens (2010) y Gaete (2015). Las/os entrevistadas/os reconocen que prevalece una cultura conservadora y machista, no sólo en la universidad, sino que también en la región. Ello produce y reproduce prácticas patriarcales en los distintos niveles y estructuras institucionales. Esto se condice con lo planteado por Bellón (2017), quien señala que la distribución jerárquica se ancla en una cultura regida por un orden simbólico masculino/femenino. En lo organizacional, al haber menos mujeres en las jerarquías académicas más altas, las opciones son más limitadas para elegir mujeres en cargos directivos superiores. Empero, esto sugiere la necesidad de desnaturalizar los atributos estereotipados de género en el campo académico y del liderazgo, especialmente en lo que concierne a rasgos como las disposiciones “activas” y “pasivas” atribuidas a lo masculino y femenino respectivamente (Maffia, 2006).

Asimismo, académicas señalan que no han accedido a cargos de toma de decisiones, porque no les ha interesado o porque no cuentan con los apoyos institucionales necesarios. Sin embargo, estas atribuciones deben ser revisadas a la luz de los antecedentes de acceso y permanencia en la universidad. Aquí surgen variables como la doble presencia y desigualdades respecto del cuidado de otras/os y de las labores del hogar, las cuales pueden desincentivar el acceso a puestos de poder. Con base en la división sexual de los roles señalada por Gómez y Jiménez (2015), expresada en un contexto de escisión entre lo público y lo privado, los mecanismos institucionales de acceso y promoción podrían estar invisibilizando las desigualdades que afectan las trayectorias académicas y laborales. La asignación social a las mujeres del trabajo del hogar, la crianza y el cuidado y a los hombres del mantenimiento económico de la familia, prioriza a los hombres en el espacio público y del ejercicio de poder, mientras que a las mujeres las relega a lo privado.

En tal sentido, según lo señalado por Gómez y Jiménez (2015), los hombres prescindirían de tener mayor protagonismo en las tareas del hogar y del cuidado de otras personas. De esta manera, los mecanismos de acceso y promoción institucionales –que son de dominio de la esfera pública institucional- no consideran las desigualdades en la distribución de trabajo en el hogar y de cuidado, ya que se le considera como parte de la vida privada de las personas. Por lo tanto, si bien se reconocen las desigualdades generizadas en el trabajo doméstico y de cuidados, éstas no son abordadas o son parcialmente atendidas institucionalmente, a pesar de que esta situación ponga evidentemente en tensión las nociones meritocráticas que aún se sustentan en el relato cultural.

Desde esta perspectiva, siguiendo a Segovia-Saiz et al. (2019), en lo que respecta a jerarquizaciones académicas se verifican diferencias por sexo. La más importante se observa en la categoría de Profesor Titular. Lo mismo ocurre si se observan los nombramientos del estamento funcionario: en funciones como chofer, asistencia administrativa y mensajería (estafeta), jefatura de oficina y/o de sección, casi no hay mujeres. Sin embargo, en administrativos/as y profesionales la situación es inversa, pues hay proporcionalmente más mujeres que hombres. Lo particular es que la mayoría del personal administrativo son mujeres; no obstante, en los cargos de director y directivo superior hay brechas marcadas en favor de los hombres.

Desde un punto de vista simbólico también puede observarse el régimen de género en la nominación de los espacios universitarios. De hecho, se puede evidenciar esto en la mayor parte de los edificios y estructuras que llevan nombres que remiten a intelectuales y académicos varones, instalando y relevando en la memoria y en la historia institucional el aporte masculino por sobre el femenino.

En cuanto a la participación de mujeres en movimientos sociales, cabe subrayar que se incrementó con el denominado “Mayo Feminista” del año 2018. De esta experiencia surgieron demandas que, a la postre, derivaron en la necesidad de cambios institucionales en favor de la equidad de género. Se reconoce que este punto de inflexión histórico, tanto a nivel nacional como en la propia universidad, ha generado una mayor participación de mujeres en la política no convencional.

Otro aspecto a considerar sobre la participación es la capacidad de influencia de las mujeres en las votaciones institucionales, que están normadas por la Resolución Exenta N°2052 del 29 de marzo de 2017. Una característica de estos procesos es que la regla electoral corresponde al sufragio ponderado o múltiple (Anduiza y Bosch, 2009). Es decir, se ponderan los votos de acuerdo a la jerarquía de las/os participantes y, a medida que se desciende en ésta, la ponderación disminuye. Por otra parte, si se revisa la capacidad de influencia de las mujeres en los resultados, la variable determinante es la distribución jerárquica y no la regla electoral. Esto por dos razones: primero, porque los cargos electos exigen ciertas condiciones a las/os candidatas/os por lo que, habiendo menos mujeres en las jerarquías superiores, las posibilidades de acceder a esos cargos son más limitadas. Segundo, porque la cantidad de mujeres que votan son menos que los hombres, por tanto tienen un porcentaje menor de influencia sobre el resultado.

Por ello, las críticas al sufragio ponderado que realizan académicas se entienden en el marco de la discusión sobre las reglas del juego de una democracia institucional. Sin embargo, lo que finalmente discrimina a las mujeres es su menor acceso, debido a una menor presencia en la jerarquización académica. Esto se condice con lo planteado por Wright (2010), en el sentido de que los mecanismos de acceso (en este caso de distribución jerárquica) están configurados en términos de apropiación de oportunidades

en favor de los varones y de mayor exclusión de las mujeres, toda vez que desatienden las condiciones desiguales con que hombres y mujeres acceden proporcionalmente a cargos de jerarquía y, por tanto, a una mayor influencia en los procesos electorales.

Por otra parte, se puede señalar que las variables que incidieron en el acceso a instancias de decisión académica corresponden a factores organizacionales y personales. Y en relación a este análisis, la participación en instancias de decisión académica se explica por factores organizacionales, como lo son las condiciones laborales; en este caso, años de antigüedad o la experiencia en cargos. Pero, también se ve influenciada por factores atribuidos a la esfera personal o privada por la institucionalidad universitaria, como las labores domésticas o la situación familiar, las cuales pueden ser reconocidas, pero no lo suficientemente consideradas en los mecanismos de acceso y promoción institucionales. Esto permite sugerir que la mayor responsabilidad de las mujeres en la vida familiar impacta negativamente en la posibilidad de acceder a instancias de decisión académica. Siguiendo a Bellón (2017), respecto al ejercicio de las mujeres en cargos de toma de decisiones, cabe preguntarse si lo señalado representa en la universidad la reproducción o la subversión de este orden simbólico binario (lógica cultural heteronormativa). De acuerdo a algunas informantes que abordaron el tema, se sostiene que, en general, hay una masculinización en el ejercicio de los cargos directivos. Es decir, las mujeres tienden a reproducir las prácticas y formas culturalmente instaladas, de carácter masculino-patriarcal.

Con relación a los liderazgos institucionales, académicos, gremiales y sociopolíticos en los espacios universitarios, éstos tienden a ser ejercidos principalmente por hombres. En tal sentido, la percepción y la experiencia de discriminación generizada es reportada por una mayoría proporcional y significativa de mujeres, lo que es refrendado por Eller et al. (2014), quienes hacen referencia a la discriminación en la vida cotidiana o a situaciones y espacios discriminatorios para las mujeres, que reflejan la desigualdad generizada y estructural de la institución universitaria (Bivort et al., 2016). Un porcentaje importante de mujeres encuestadas ven devaluados sus esfuerzos y resultados por prejuicios de género. Es decir, sus logros son atribuidos inclusive a factores asociados –por ejemplo- a su vida sexual. Estos diversos despliegues son abordados por Palomar (2016), refiriendo a disposiciones sexistas que ubican a las mujeres en subcategorías de jerarquía sociocultural, mediante las cuales se desvaloriza y deslegitima las habilidades y méritos propios.

De acuerdo a la encuesta, las variables que incidieron en el nombramiento refieren a aspectos asociados a dimensiones sociodemográficas de las/os funcionarias/os. En relación a este análisis, cabe plantear que el tipo de nombramiento podría explicarse -en mayor medida- por variables asociadas a condiciones laborales. Sin embargo, el mayor grado de influencia en esta variable es el nivel educacional, lo que sugiere el impacto que puede tener el acceso a ciertos niveles educacionales antes de entrar a trabajar en

la UFRO. Luego seguiría -en términos de influencia- el sexo de la persona, así como su antigüedad laboral.

La participación en organizaciones estudiantiles se vincularía a otras variables asociadas a dimensiones de convivencia universitaria y de percepción de discriminación generizada. En relación a este análisis, se puede sostener que la *participación en organizaciones estudiantiles se explicaría* -en mayor medida- por variables asociadas a condiciones en la convivencia universitaria y a la percepción de discriminación generizada en la universidad. De esta manera, las personas que perciben o están más expuestas a discriminaciones y violencias generizadas tenderían a vincularse con organizaciones estudiantiles, probablemente más sensibles a situaciones de violencia, discriminación y exclusión de género.

8.3. Acceso, permanencia y promoción

Otro aspecto a considerar son las oportunidades de acceso a recursos materiales y simbólicos, en términos de las posiciones de género a lo largo de su permanencia académica y/o laboral en la universidad. En la comunidad de la Universidad de La Frontera se verifica una presencia más o menos equilibrada entre hombres y mujeres en el estamento estudiantil. Sin embargo, si se comparan las Facultades, en el caso de pregrado, se observan Facultades más generizadas que otras, como es el caso de Ingeniería y Ciencias, y Medicina. Al respecto, Saldívar et al. (2015) refiere que hay una estructura de roles estereotipados, que asocian lo femenino a disposiciones afectivas y lo masculino a la fortaleza de carácter, estereotipos que se expresan en la elección y composición de las carreras de pregrado.

Del mismo modo, llama la atención que para el caso del estamento académico hay una menor presencia de mujeres en todas las Facultades. No obstante, en las direcciones de carreras se evidencia un aumento de mujeres en estos cargos, lo que contrasta -como se señaló anteriormente- con las direcciones de Departamentos, donde se observa una mayor presencia de varones.

Asimismo, en cuanto al tipo de contrato, también se pueden observar diferencias por sexo, en términos de una mayor presencia de académicos y funcionarios en calidad de planta (propiedad) y a contrata, que académicas y funcionarias en la misma condición contractual. Lo mismo se puede apreciar en la jerarquización de Profesor Titular, y en el tipo de nombramiento. Al respecto, Segovia-Saiz et al. (2019) han reconocido dificultades en la promoción de las mujeres académicas o investigadoras, observándose sesgos de género en la evaluación de la investigación. Del mismo modo, se aprecia que la mayor brecha salarial se encuentra en el personal administrativo, donde fue encontrada una diferencia de casi diez puntos, aunque se puede señalar que existen brechas salariales en todos los estamentos. Esto se condice con lo planteado

por González (2018), quien señala que las mujeres tienen más dificultades para ascender en la carrera académica y para acceder a puestos de toma de decisión.

Por otra parte, se puede observar que, pese a que el ingreso en pregrado y postgrado se presenta de manera equitativa en términos de género, al momento posterior de acceder a alguna planta académica, en ésta hay una mayor presencia masculina, lo que se asocia primordialmente a la mayor carga de responsabilidades domésticas que ejercen principalmente muchas mujeres que trabajan en la universidad, así como el menor valor simbólico que tiene el trabajo académico femenino. De esta manera, el modelo universitario predominante en la actualidad está basado en un sistema que explicita la relevancia de los méritos personales, siendo la competencia un elemento estructural de éste. Nuevamente, el problema es que el criterio meritocrático, en aspectos tan sensibles como la selección o promoción del personal, oculta el hecho de que no todas las personas que componen la comunidad universitaria están en igualdad de condiciones para competir y recibir los méritos o recompensas.

Ahora, con respecto a la permanencia, en el caso de las/os estudiantes se puede analizar el desempeño académico, la deserción de estudios y el tiempo en que demoran en titularse las/os estudiantes, lo que varía según sexo. Al respecto, se aprecia una mayor deserción de estudiantes hombres que de mujeres, lo que se condice con el porcentaje de promedios generales con buena calificación, y en lo que demoran en titularse, aunque esto último con menor margen de diferencia. Esto además se puede evidenciar en quienes han recibido premios o reconocimientos por mérito académico, como es el caso de la Beca Premio de Excelencia Académica, donde un mayor porcentaje de reconocimiento es recibido por estudiantes mujeres. Se puede señalar que, si bien las estudiantes tienen mejor desempeño académico, esto ocurre a pesar de ser afectadas en mayor medida que sus pares hombres por distintos factores domésticos, de cuidado de personas y laborales, lo que sugiere realizar un mayor esfuerzo para cumplir las metas académicas.

Por otro lado, con respecto a la permanencia, en el caso del estamento académico se puede evidenciar que los hombres se adjudican mayor cantidad de proyectos externos e internos y tienen más publicaciones indexadas o no indexadas. Esto se relacionaría con las desigualdades entre hombres y mujeres en el ámbito del trabajo reproductivo, la cual es desconsiderada por la institucionalidad universitaria al concebirla como parte de la esfera privada de la vida de las personas y, por tanto, no abordable por la política institucional.

De esta manera, la doble o triple presencia es la principal fuente de discriminación y/o exclusión reconocida por las/os informantes. Hay una clara comprensión de que ésta limita las posibilidades de desarrollo y ascenso académico de las mujeres. Esto es refrendado por González (2018), quien señala que las mujeres enfrentan mayores obstáculos respecto de cargos académicos o donde deben tomar decisiones.

8.4. Discriminación generizada

Abordar las formas de discriminación de género permite conocer la manera en que se sustentan culturalmente -en las relaciones interpersonales y en términos simbólico/culturales- otros procesos de inclusión/exclusión generizada. La discriminación por razones de género es una situación reportada por las/os participantes de las encuestas aplicadas a los tres estamentos universitarios. En el caso de las/os estudiantes, funcionarias/os y académicas/os, más del 60 por ciento de las mujeres reportan haber percibido una situación de discriminación generizada, relación porcentual que se mantiene –aunque en un menor número de casos- en términos de haber experimentado personalmente una situación de discriminación. Tanto en términos de la percepción de discriminación, como en relación con la experiencia de discriminación generizada, las mujeres reportan con más frecuencia que sus pares varones este tipo de situaciones.

Por otra parte, llama la atención que una proporción mayor de académicas encuestadas (en contraste con sus pares varones) refiera no querer compartir temas personales, por temor a que afecte sus posibilidades de promoción o de acceso a recursos, así como de la necesidad de realizar un esfuerzo mayor que los hombres, para obtener un mismo reconocimiento. En tal sentido, tanto la percepción y/o experiencia de discriminación, como el temor a compartir aspectos de la vida privada o de redoblar esfuerzos para obtener reconocimiento, revela lo que Eller et al. (2014) define como discriminación en la vida cotidiana o situaciones y espacios discriminatorios respecto de las mujeres, que pueden referir directamente a la realidad social e institucional de la universidad (Bivort et al., 2016).

Los ejemplos de discriminación pueden observarse en situaciones cotidianas, todas ellas percibidas o experimentadas en los espacios universitarios. Específicamente se expresan en la forma de atribuciones discriminatorias frente a los legítimos logros personales. Se trata de escuchar comentarios asociados a que esos logros se deben al hecho de “*ser mujer*”, a “*lograr un puesto gracias a la pareja*”, a “*recibir un incentivo debido a que se ‘metió’ con alguien*” o que “*dar preferencia a las mujeres atenta contra la calidad académica*”. Estas atribuciones son proporcionalmente más reportadas por las estudiantes, funcionarias y académicas encuestadas, que por sus pares varones. En tal sentido, estos dispositivos discriminatorios ya son referidos por Palomar (2016), quien alude a disposiciones sexistas que regulan las identidades y roles de género, lo que ubica a las mujeres en subcategorías de jerarquía sociocultural, donde se desvaloriza y deslegitima las habilidades y méritos propios.

Por otro lado, en términos de los resultados cualitativos, *la maternidad y la doble presencia* también concurren como fuentes de discriminación, así como obstáculos para las posibilidades de desarrollo y ascenso académico de las mujeres. Sin embargo, aunque la situación sea reconocida, los varones entrevistados tienden a disentir o a

evitar referirse a la posibilidad de recurrir a acciones afirmativas que reviertan esta situación, incluso aludiendo a nociones meritocráticas. Las atribuciones sexistas referidas anteriormente, como –por ejemplo– que “*dar preferencia a las mujeres atenta contra la calidad académica*”, son un ejemplo del argumento meritocrático que invisibiliza las condiciones desiguales con que las mujeres enfrentan los desafíos académicos y/o laborales.

Este énfasis meritocrático se observa, inclusive, en algunas mujeres con cargos directivos que, aunque reconozcan este tipo de desigualdad, tienden a negar que esta situación les haya afectado a ellas o a otras mujeres. Ello lo argumentan desde lo normativo, en términos de que existen formas institucionales de resguardo de las condiciones de igualdad. Por tanto, se está frente a lo que Mingo (2016) define como un orden social de género, conformado por relaciones de dominio concebidas como un “hecho natural” y que establecen dimensiones invisibilizadas en los sistemas sociales, especialmente las negaciones y silencios que circundan los privilegios. En tal sentido, el reconocimiento de esta invisibilización permitiría reconocer temas con carácter de tabú que han protegido “*ventajas inmerecidas y la dominación que ejercen ciertos grupos*” (Mingo, 2016, p.12), especialmente masculinos o que operan bajo lógicas patriarcales.

Asimismo, tal como señalan Bard (2016) y Mingo (2016), estas apreciaciones sugieren que las condiciones de desigualdad generizada pueden llegar a ser naturalizadas también por las mujeres, invisibilizando o frivolisando las inequidades, o interpretándolas en función de otros factores causales. Siguiendo a Montecino (1997), Bellón (2017) y Segovia-Saiz et al. (2019), surge la necesidad de reflexionar en qué medida las mujeres reproducen o subvierten el orden simbólico binario masculino/femenino, la lógica cultural heteronormativa y las formas de invisibilización de asimetrías. Esto implica problematizar los roles generizados y las condiciones basales de desigualdad de género, en términos de establecer las condiciones y posibilidades de empoderamiento y de cambios institucionales. Específicamente, tal como señalan González-Gómez, Zutta-Arellano y Perugache-Rodríguez (2016), esto implica trasladar a la esfera pública aquello que es silenciado, negado, encubierto y relegado a la dimensión privada de la asimetría y, por tanto, de la discriminación y violencia social.

Además, el reporte cualitativo pone en alerta respecto de otras formas de exclusión asociadas a la conformación de grupos de poder dentro de la Universidad, los cuales se organizarían en función de credos, lazos familiares, amistades u otros temas o agendas particulares. Se señala que estas redes incluyen o excluyen a personas, dependiendo de sus intereses o valores, haciendo que aquellas/os que quedan en los márgenes, especialmente las mujeres, tengan menos opciones de proyectarse laboral o académicamente en la Universidad.

Por otro lado, al analizar las relaciones entre variables, los resultados muestran que la propia experiencia de discriminación generalmente se acompaña de la percepción de discriminación ejercida hacia otras personas, además de experiencias personales de violencia simbólica (gráfica y gestual) y de violencia psicológica (verbal y coactiva) con connotación sexual. Asimismo, las situaciones de discriminación y violencia generizada, ya sean percibidas o experimentadas, tienden a asociarse a vivencias de desamparo por la percepción de impunidad frente a situaciones de violencia de género.

Asimismo, es recurrente que la experiencia de discriminación generizada se acompañe de variables institucionales y, en ese ámbito, de relaciones académicas y laborales (verticales y horizontales) cuestionadas, en términos de las formas de liderazgo y de la calidad apoyo institucional a las propias iniciativas, percibiéndolas como desiguales, amenazantes o insatisfactorias. Estas asociaciones se extienden, además, al grado de igualdad en el trato académico, así como a factores vinculados con el cuidado de hijos, esto último invisibilizado cuando se trata de evaluar el mérito de las personas. En tal sentido, las visiones de una Universidad que promueva la paridad/igualdad de género en los procesos de acceso laboral y la incorporación de la perspectiva de género en la formación académica y profesional, surgen como variables que podrían reducir la experiencia de discriminación generizada.

Finalmente, de manera interseccional, se hace referencia ocasionalmente en las entrevistas a la doble o triple exclusión de personas. Por un lado, las discriminaciones de clase se asociarían con la distribución de los recursos y del poder decisional en términos de jerarquía social (Wright), con impacto en el valor simbólico o estatus social de las/os integrantes de la comunidad universitaria y, por otro lado, respecto de quienes de forma simultánea portan la categoría de “mujer” y de “mapuche”. El carácter ocasional en las entrevistas de la mención de este tipo de doble exclusión sugiere, tal como señalan Ketterer-Romero (2016) y Lagarde (2016), la existencia de procesos de multi-invisibilización ejercidos hacia la mujer indígena, debido a la conjugación de distintos factores discriminadores en un contexto histórico de maltrato institucional y/o social. Desde esta perspectiva, la discriminación dirigida hacia las mujeres mapuche tendría diversas expresiones: la discriminación por pertenencia al pueblo mapuche y por pobreza, lo que daría cuenta de cómo el sexo se intersecta con la clase y el origen étnico, para situar, en términos de su estatus o valor simbólico, a las mujeres de pueblos originarios en una posición social subordinada al interior de la universidad.

8.5. Violencias de género

Los resultados, tanto provenientes de las encuestas estamentales como de las entrevistas, permiten plantear que la discriminación y la *violencia generizada* tienden a converger en personas o grupos sociales percibidos como diferentes o de menor

estatus y/o valor social. La violencia reportada sugiere la existencia en los espacios universitarios de una asimetría sociopolítica o una relación social de dominación/subordinación generizada. Sin embargo, tal como plantean Ordorika (2015) y González-Gómez, Zutta-Arellano y Perugache-Rodríguez (2016), en el contexto universitario se observa poco conocimiento o una noción insuficiente y genérica acerca de las violencias de género, relevándose generalmente las violencias física y sexual.

Los resultados cualitativos, especialmente aquellos reportados por las/os estudiantes, refieren al temor a denunciar las situaciones de violencia, ya sea por expectativas de eventuales represalias por parte de académicos/as, por la sensación de impunidad hacia los/as agresores/as o por la percepción de la presencia de eventuales redes de protección de los/as agresores/as en las estructuras universitarias. Se trata, entonces, de un temor a la coacción. Este miedo ha sido evidenciado por los estudios de Masià (2007), Ordorika (2015) y González-Gómez, Zutta-Arellano y Perugache-Rodríguez (2016), quienes además refieren grados significativos de normalización de la violencia hacia las mujeres y de micromachismos, lo cual también es reportado por las/os estudiantes en entrevistas, señalando episodios de violencia con más recurrencia –generalmente entre pares– en las facultades de Ingeniería y Ciencias, Medicina y Odontología.

En cierto sentido, pareciera que es difícil hablar abiertamente acerca de las violencias de género ejercidas en la universidad. Llama la atención la reticencia observada en la mayoría de las/os entrevistadas/os de los estamentos académico y funcionario, además de directivas/os, para referir o reportar situaciones de violencia de género, desconociendo o reconociendo difusamente su existencia, o no delimitando su alcance y magnitud en los espacios universitarios. En otros casos, esto ocurre por temor a ser identificadas/os. Esto se condice con lo señalado por Mingo y Moreno (2015) y Barreto (2017), quienes señalan la presencia de actitudes como el “derecho a no saber” y la “ignorancia cultivada”, en tanto formas de invisibilización de las violencias al interior de las universidades. En tal sentido, el temor de las personas agredidas y la presencia de mecanismos de encubrimiento son señalados, especialmente en lo que concierne a agresiones perpetradas por académicas/os contra estudiantes, en términos de acoso sexual, misoginia y otras formas de violencia machista.

La naturalización del machismo y de las violencias de género, dependiendo de su intensidad y gravedad, presentarían procesos históricos de naturalización o normalización en la comunidad universitaria, lo que ha sido evidenciado por los estudios de Mingo y Moreno (2015) y Barreto (2017). Sin embargo, se señala que, a partir de las movilizaciones feministas del año 2018, se habrían iniciado procesos de visibilización de violencias históricas, poniendo las asimetrías y agresiones de género en el debate institucional universitario. Asimismo, el incremento de las “funas” es señalado, en este caso, como ejemplo de la pérdida de temor a denunciar públicamente a agresores/as, en su mayoría varones, pero también ha abierto una línea de cuestionamiento respecto

de la capacidad de respuesta institucional, para abordar de manera efectiva y oportuna las situaciones de violencia generizada. Aquí, la “funa” es concebida también como un recurso desplegado ante la insuficiente respuesta institucional, en términos de prevenir y/o sancionar las violencias de género en tiempos adecuados.

Por otra parte, las/os participantes de las encuestas refieren diferentes tipos de violencia generizada, situación que es observada proporcionalmente más por las mujeres que por los hombres. Éstas se expresan desde las bromas y comentarios sexistas u homofóbicos, hasta amenazas directas y agresiones físicas de connotación sexual. Esto último alude a que la violencia de género también puede adoptar no sólo formas visibles de agresión física directa, sino que también expresiones sutiles revestidas de humor o de ánimo jocoso. Robbins (2004) señalaba que ya en la década de los 90’ en algunas organizaciones se hacía referencia a comentarios y miradas que incomodaban, a chistes subidos de tono, a la presencia de fotografías provocativas o interpretaciones equivocadas respecto de dónde termina la relación laboral cordial y dónde comienza el acoso. En un nivel más intenso, el autor refiere al contacto físico no deseado, a invitaciones reiteradas que incomodan e, inclusive, a amenazas a quien rechace una propuesta de contacto sexual.

Del mismo modo, estudiantes, funcionarios, directivos y académicos son identificados como principales agresores y, con menor frecuencia, las estudiantes y académicas. Sin embargo, la presencia de agresoras puede también sugerir que la violencia generizada tiene -como forma de expresión y reproducción de patrones de dominación patriarcal- el potencial de ser ejercida, independientemente del sexo biológico de la persona que realiza el acto violento. En otras palabras, los paradigmas patriarcales y los estereotipos androcéntricos señalados por Ariza-Soza et al. (2015) pueden ser adoptados indistintamente por hombres y mujeres en términos de la forma en que se ejerce el poder, cuando se está ubicado/a en una posición de dominación en el marco de una relación asimétrica.

Por otro lado, mediante el análisis de relaciones entre variables, se observó que ninguna modalidad de violencia generizada se presenta de manera aislada, sino que se acompaña, tal como señalan Agoff, Casique y Castro (2013), de otros tipos de violencia, así como también de diferentes formas de inequidad estructural. Por ejemplo, en el caso de los “piropos” o de comentarios no deseados de connotación sexual reportados en este estudio, los análisis señalan que este tipo de agresión se acompaña de la experiencia de haber recibido comentarios discriminatorios en términos de género, junto a experiencias de violencia simbólica, gestual y verbal de índole sexual. Los análisis señalan, entonces, que la experiencia de violencia generizada es multimodal y que, además, se acompaña de vivencias de indefensión y de temor a informar, lo que se traduce en una reducida tendencia a “arriesgarse” a denunciar.

Asimismo, los resultados muestran que las inequidades estructurales mencionadas por Agoff, Casique y Castro (2013) pueden aportar contextualmente a la configuración de relaciones de violencia generizada. En otras palabras, pueden vincularse con el déficit en la capacidad de respuesta institucional percibido por las víctimas respecto de las situaciones de agresión de género. Sin embargo, también se observan asociaciones con la percepción de desigualdades en el ámbito de las oportunidades de desarrollo laboral y académico, de la retribución económica y de la consideración institucional de las responsabilidades familiares. Esta última sería desestimada o no contemplada por la política universitaria, desatendiendo la desigualdad en las condiciones laborales y/o académicas observadas entre mujeres y hombres, concibiendo la responsabilidad en las labores domésticas y familiares como parte exclusiva de la esfera privada de las personas.

Finalmente, en el caso de las bromas homofóbicas, otra modalidad de agresión generizada, los análisis de relación entre variables señalan que estas situaciones también se vinculan con otras formas de violencia de género (simbólica, gestual, verbal y física de carácter sexual), además de percepciones y experiencias de discriminación de carácter sexista y homofóbico. En tal sentido, esta situación se acompaña de la tendencia a no denunciar y/o a soportar los episodios de acoso de manera resiliente, debido a una sensación de desconfianza respecto de la capacidad de respuesta de las autoridades de la universidad.

Capítulo 9 | Conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo general caracterizar, a nivel triestamental, la situación y relaciones de género presentes en la Universidad de La Frontera, describiendo las brechas, desigualdades y discriminaciones entre mujeres y hombres, en los ámbitos laboral, académico y relacional. Como se pudo apreciar en los capítulos anteriores, las desigualdades de género en esta casa de estudio implican consideraciones generales asociadas a los mecanismos institucionales de acceso y promoción, cada uno de ellos asociados a nociones políticas respecto de “lo público” y de “lo privado” y, en consecuencia, a la valoración y al tratamiento de las condiciones de trabajo reproductivo que afectan el desarrollo de las trayectorias académicas y laborales, así como las oportunidades económicas y políticas, especialmente de las mujeres. Como se señaló anteriormente, las asimetrías en términos de trabajo doméstico y de cuidados, tienden a ser invisibilizadas y relegadas a la esfera privada, lo que analíticamente pone en tensión las tradicionales nociones meritocráticas.

Por otro lado, la diversidad de violencias de género reportadas y que circulan (simbólica, gestual, verbal y físicamente) en torno a la corporalidad de las víctimas, a pesar de transgredir el principio del consentimiento y de menoscabar la dignidad de las personas, muchas de ellas son naturalizadas o invisibilizadas, ocultadas por el temor a las represalias y, además, insuficientemente tratadas por los mecanismos institucionales.

Con relación al Objetivo Específico 1, orientado a **identificar las concepciones y formas de incorporación del enfoque de género en la gestión institucional, organizacional, social y curricular-académica de la universidad**, cabe señalar que prevalece en la Universidad de La Frontera un régimen u orden de género principalmente masculinizado, en términos de una cultura androcéntrica expresada en sus prácticas y en su estructura organizacional. Sin embargo, respecto de su configuración y alcances no hay un consenso al interior de la comunidad universitaria. Las posiciones respecto del concepto de género y de la perspectiva de género son disímiles, pero también pueden observarse ciertas nociones compartidas.

La principal noción recurrente es que la universidad debiese transversalizar el enfoque de género. Esto significa que tanto la gestión institucional hasta la estructura curricular de los programas de estudio, debiesen ser examinadas a la luz de las asimetrías e inequidades entre hombres y mujeres. Esto se apoya en que el principal

valor o principio que la política de género debiese resguardar, a juicio de los tres estamentos, es la equidad de género. Vale decir, se pretende que la Universidad ofrezca a todas/os sus integrantes igualdad de trato, condiciones y oportunidades, con independencia del sexo y del género. De igual modo, se espera que la institución procure minimizar o corregir las desigualdades existentes, en todas sus actividades y estructuras. Sin embargo, cabe destacar, que en general no se evidenció conocimiento conceptual respecto de las diferencias entre igualdad y equidad de género.

En general, las/os entrevistadas/os expresaron interés por la formación en temáticas de género. Incluso se esbozó que quienes procuren acceder a cargos de toma de decisiones debieran realizar cursos en este tema. Entre las sugerencias de transversalización, se destacaron el desarrollo de programas de asignaturas de género en todas las carreras, un Minor de género, así como incentivos para la investigación sobre la materia. Si bien algunas entrevistadas ponían alcances o limitaciones a esta transversalización, en el sentido que no se convirtiera en lo que ellas llamaban “ideología del género”, la necesidad de formar en temas de equidad no estaba en discusión.

En cuanto al Objetivo Específico 2, que procura **describir las posiciones de las personas, en términos de decisión, liderazgo y poder relacional, según género en el contexto universitario**, es posible plantear que en la Universidad de La Frontera se observa el denominado “techo cristal”, tanto en la carrera académica como en la estructura del poder. En el primer caso, la asimetría se profundiza a medida en que se avanza en la jerarquía académica. En el segundo, las mujeres han sido históricamente subrepresentadas en el gobierno universitario. En efecto, han ocupado principalmente cargos intermedios de carácter más operativo. Como se señaló anteriormente, a nivel de direcciones de carrera hay incluso más mujeres que hombres. Asimismo, hay una concepción bastante generalizada que se representa en estereotipos de género, de que estas tareas operativas son mejor hechas por las mujeres, ya que las desarrollarían con más precisión y dedicación. A ellas se les atribuye una mayor prolijidad que a los hombres. Pero, también se asume que las mujeres deben hacer un esfuerzo aún mayor para validarse dentro de la institución, por lo que estas tareas son consideradas como un valor agregado. Las académicas han ocupado, en general, cargos de confianza y, en menor medida, cargos de elección.

Las barreras que explican el techo de cristal pueden agruparse en personales, organizacionales y culturales. Sobre las primeras, la decisión de asumir un cargo se ve influida por factores como el tiempo dedicado a labores domésticas, o los temas familiares como el cuidado de personas, situación que es invisibilizada por los mecanismos institucionales de acceso y promoción, concibiendo la corresponsabilidad como parte de la esfera privada de las personas.

Entre los aspectos organizacionales hay que considerar como determinante la jerarquización académica. La asimetría, en este caso, reduce las posibilidades de postular a cargos electos y también afecta la capacidad de influencia de las mujeres en los resultados electorales. Sobre los factores culturales, las entrevistadas destacan el machismo presente en la institución que permea todos los aspectos del quehacer universitario. Lo anterior, evidentemente, no se condice con la expectativa de equidad reportada por la comunidad universitaria con respecto a una futura política de género. Esta noción supone la existencia de una estructura de oportunidades y condiciones que reduzcan las asimetrías y discriminaciones, por lo que estas barreras debiesen ser abordadas por la institucionalidad, especialmente aquellas que conciernen a la corresponsabilidad en el hogar y al valor del trabajo femenino fuera del espacio doméstico.

Sobre la participación de mujeres en movimientos y gremios, puede observarse que ésta se incrementó posterior a las movilizaciones del “Mayo Feminista” del año 2018, especialmente en el estamento estudiantil. Posterior a este proceso, se ha dado una mayor presencia de temas de género en la agenda y repertorios del activismo estudiantil, lo que ha fortalecido la incorporación de este tema a la institucionalidad.

Con relación al Objetivo Específico 3, que refiere a **caracterizar –en los tres estamentos- las oportunidades de acceso a recursos materiales y simbólicos, en términos de las posiciones de género a lo largo de su permanencia académica y/o laboral en la Universidad**, se evidencia un mayor acceso a plantas académicas por parte de hombres que de mujeres, lo que termina por obstaculizar la promoción de las mujeres académicas o investigadoras. En tal sentido, se observan sesgos de género en la evaluación de la investigación, lo que, a su vez, merma el buen desarrollo investigativo de las académicas, más que de los académicos. Lo mismo ocurre con las/os prestadores de servicios de la Universidad, donde, si bien hay una mayor presencia femenina en los primeros años de servicio, las personas con mayor antigüedad son varones. De esta manera, las desventajas sociolaborales de las mujeres académicas y funcionarias, con respecto de sus pares varones, se expresan en percepciones de falta de apoyo por parte de las jefaturas directas y de las/os colegas, así como en la sobrecarga de trabajo y en el déficit de oportunidades de progreso en la institución, lo que plantea una clara desventaja en la carrera laboral de funcionarias y académicas.

Desde esta perspectiva, atraviesa esta temática el concepto de meritocracia. Esto es referido principalmente para justificar la neutralidad de la institución y la relativización de las brechas. Esta disposición meritocrática refiere a que los regímenes institucionales universitarios de la actualidad se construyen sobre la base de la competencia y, por consiguiente, del mérito personal. Sin embargo, esta idea desestima un conjunto de condiciones sociales que determinan el acceso de las personas en la estructura organizacional, como lo son la conformación de redes de poder, las que son principalmente masculinas, y las limitaciones de la doble y triple presencia, entre otras.

Asimismo, la posición de desventaja se extiende a la situación económica de las estudiantes mujeres, toda vez que la mitad de ellas, en contraste con un tercio de los estudiantes hombres, requieren de un trabajo remunerado para sustentar su permanencia en la universidad, lo cual interfiere en su disponibilidad y eficacia académica. Se trata, entonces, de asimetrías económico-políticas, académicas y sociolaborales, donde las mujeres se encuentran en clara desventaja, al interior de las instituciones universitarias. A ello se suma la influencia de la vida familiar y doméstica, culturalmente distribuida de manera desigual en desmedro de las mujeres.

En el ámbito del cuidado de personas, la carga de esta responsabilidad recae en las mujeres respecto de la atención de personas enfermas, adultos mayores, hijas/os y de otras/os niñas/os. Esta asimetría se sustenta en la atribución cultural de roles y habilidades asociadas al cuidado de personas, que recaen tradicionalmente en las mujeres. Además, si se profundiza en el tema, se reconocen desventajas relativas a la capacidad de influencia, a la discriminación o al déficit de colaboración, que, a su vez, van generando desigualdades. En este caso, las principales críticas apuntan a la carrera académica. Las mujeres tienen desventajas respecto de los hombres especialmente por la doble o triple presencia y la maternidad y, si bien hay conciencia de ello, no hay claridad respecto de cómo resolver este problema, debido a que es relegado a la dimensión privada de la vida de las personas, lo que dificulta un tratamiento público-institucional. Para algunas es un hecho de la causa y debe ser asumido como una condición no problemática, pero para otras deben existir acciones afirmativas que permitan emparejar las condiciones con los hombres.

Desde el punto de vista del acceso y permanencia se sostiene que todas y todos tienen las mismas oportunidades, pues se trata de procesos estandarizados. Sin embargo, hay quienes detallan que en la práctica no es así, ya que hay diferencias aseguradas por las redes de amistad internas, generalmente compuestas por hombres, determinando que ellos tengan más opciones de acceder a recursos.

Otro aspecto que destaca es la reproducción de roles que culturalmente se atribuyen al sexo. En este sentido, hay labores en que se evidencia una marcada división sexual del trabajo, la que incluso se justifica sobre la base de estereotipos. Como se señaló anteriormente, se atribuye que las mujeres desarrollan actividades operativas de gestión con más prolijidad que los hombres. Específicamente, se replican roles estereotipados que se vincularían con las expresiones de cariño, el cuidado, la educación y la maternidad como meta de vida de las mujeres. Por consiguiente, a las mujeres les otorgan cargos de dirección o jefatura de carreras, y a los hombres, cargos de decisión dentro de la jerarquía académica y del gobierno universitario. Algo equivalente se da en la selección de carreras por parte del alumnado, donde la opción de elegir unas u otras carreras está en algunas oportunidades condicionada por los roles de género prevalentes en una sociedad. Hay carreras como las ingenierías o las llamadas “ciencias duras” a las que acceden más hombres, y otras como enfermería o

educación o las llamadas “ciencias blandas” donde acceden más mujeres, las que además trasladan los roles que ellas ejercen en el ámbito privado (como el cuidado) a la esfera profesional y pública.

Con respecto del Objetivo Específico 4, orientado a **identificar formas de discriminación asociadas al género en el quehacer universitario**, ello constituyó un desafío en torno a apreciar la manera en que la percepción y la experiencia de discriminación –ya sea propia o de terceras personas- se configura como forma de expresión de la cultura patriarcal que históricamente se ha observado en los espacios universitarios. Más allá de los procesos de discriminación en el acceso (económico y político) señalado en capítulos anteriores y que tienen consecuencias en términos de los mecanismos de inclusión/exclusión a espacios privilegiados más masculinizados, las nociones culturales patriarcales tienden a invisibilizar, bajo las apariencias del mérito, las condiciones desiguales con que participan las mujeres de la universidad.

En cierto sentido, se plantea que los mecanismos de inclusión/exclusión generizada presentan como soporte esta cultura discriminatoria, cuyas expresiones y desarrollos se manifiestan -tanto en el nivel del individuo, como en su dimensión colectiva- de manera deliberada o inconsciente, y que pueden desplegarse en las relaciones interpersonales, en los patrones valóricos y en las tradicionales formas de organización institucional. Aquí entran en juego, entonces, valores culturales de género de carácter patriarcal y androcéntrico, en la forma de sexismo, micromachismos, homofobia y heteronormatividad, que afectan las relaciones interpersonales, académicas y /o laborales.

Desde esta perspectiva, atender institucionalmente las formas en que se representa y se ejerce la discriminación generizada, permite abrir en la Universidad el diálogo o el debate acerca de cómo resguardar y potenciar la dignidad de sus integrantes, previniendo aquellas disposiciones o actitudes discriminatorias descritas en este estudio. Del mismo modo, es necesario reconocer que la experiencia de discriminación no se presenta de manera aislada, sino que se vincularía con experiencias de violencia generizada de variada índole, así como con formas tradicionales de organización institucional y estilos de liderazgo considerados amenazantes, además de desigualdades en términos de distribución del trabajo reproductivo.

Además, los comportamientos de discriminación generizada se intersectan con desigualdades de clase y/o asociadas a la pertenencia a pueblos originarios. Las discriminaciones de clase en la universidad se asociarían con la distribución desigual de los recursos y del poder decisonal en términos de jerarquía social, con impacto simbólico en el estatus social de las personas. Del mismo modo, se observa otra doble exclusión para aquellas personas que simultáneamente portan las categorías de “mujer” y de “mapuche”. Esto se sustentaría mediante procesos de multi-invisibilización ejercidos hacia la mujer indígena, debido a la conjugación de distintos factores

discriminadores, en un contexto histórico de maltrato institucional y/o social. Se trata, entonces, de una discriminación por la pertenencia al pueblo mapuche (racismo) y una discriminación relacionada con posiciones subordinadas al interior de la estructura social de la universidad (jerarquía o clasismo), situando a las mujeres mapuche en un lugar subordinado de la estructura social de la universidad.

Con relación al Objetivo Específico 5, que busca **describir situaciones de acoso sexual, violencia física y simbólica al interior de la comunidad universitaria**, su abordaje no sólo refiere a la constatación de la ocurrencia del acto mismo de agresión en sus diferentes modalidades. También alude a cómo se estructuran las relaciones sociales e interpersonales en la universidad, a las concepciones acerca de qué es la violencia generizada, así como a la manera en que las diferentes agresiones de género son visibilizadas, invisibilizadas, cuestionadas y/o legitimadas como formas de relacionarse entre las/os integrantes de la comunidad universitaria. Estas dimensiones de reflexión implican, por último, un conjunto de consideraciones acerca de cómo la institucionalidad enfrenta las situaciones de violencia de género, en términos de su capacidad de respuesta en tiempos adecuados y en sanciones adecuadas.

Un aspecto central a concluir es que las diferentes modalidades de violencia de género reportadas en este estudio, erigen como espacio de materialización la corporalidad de la víctima y, principalmente, el cuerpo de las mujeres. Específicamente, la corporalidad, entendida como referencia material del acto de agresión (ya sea, simbólico, gestual, verbal y/o físico), se constituye como el foco en el cual se ejerce un acto de carácter coercitivo, generalmente de connotación sexual. Y al ejercerse como un acto de coacción, sitúa el mismo acto en el ámbito de las relaciones desiguales de poder y, específicamente, de aquellas que connotan dominación-explotación. Al transgredir, además, el principio de consentimiento, el carácter coercitivo se potencia en la experiencia de la víctima, en términos de una subordinación que conlleva la “obligación”, el temor a las consecuencias de oponerse al acto de agresión y el sentimiento de desprotección social e institucional frente a las diversas violencias de género. Asimismo, la consideración de la corporalidad como espacio material donde se ejerce la agresión generizada, permite incluso asignar la categoría de violencia de género a comportamientos no consentidos y muchas veces naturalizados o relativizados, como es el caso de los “piropos” (justificados como “halagos”) o el contacto físico en forma de besos y abrazos (considerados como “muestras de afecto o de cariño”).

En segundo lugar, si se entienden las violencias de género como un patrón cultural de relación de poder patriarcal, podemos comprender por qué también se reporta en este estudio –aunque con menor frecuencia- la presencia de agresoras mujeres y de víctimas varones. Esto puede sugerir que los diferentes patrones de violencia de género trascienden el sexo de los/as victimarios/as y de las víctimas, pudiendo ser ejercidos y/o reproducidos en términos de relaciones desiguales de poder, tanto por hombres como

por mujeres, indistintamente. Este último aspecto cobra relevancia, toda vez que la atención debiese enfocarse en la relación social caracterizada por el abuso de poder, de cuyo carácter patriarcal no está exenta ninguna persona, independiente del sexo de quienes ejercen o padecen las violencias generizadas. Sin embargo, es fundamental recalcar que las mujeres evidencian haber vivido violencia de género en mayor medida que los hombres, siendo ellos los principales agresores.

En tercer lugar, todas las violencias de género, ya sean en función del sexo, de las identidades de género, de las expresiones de género y/o de las orientaciones sexuales, generan un menoscabo o daño considerable en la dignidad de las personas. En tal sentido, desde una imagen gráfica de connotación sexual hasta la agresión sexual directa (y las otras modalidades intermedias) generan –con todo su potencial coercitivo– daño físico, psicológico y/o social a las personas que son destinatarias de las agresiones.

En cuarto lugar, cabe señalar que una forma de invisibilizar los actos de violencia generizada ha sido entendiéndolos como situaciones que ocurren en la dimensión privada de la vida de las personas; es decir, en el ámbito de las relaciones socioafectivas de la esfera conyugal, familiar e incluso, interpersonal en el contexto de trabajo, por lo que su abordaje se circunscribe a lo que puedan o deseen realizar exclusivamente las personas involucradas. En tal sentido, el traslado del acto violento a la esfera pública, permite no sólo visibilizar las violencias de género, concibiéndolas como un problema social o de la colectividad universitaria, sino que además las convierten en fenómenos susceptibles de tratamiento o abordaje institucional, con raigambre en el ámbito de los derechos humanos.

Finalmente, las violencias y discriminaciones de género se vinculan con otras modalidades de relaciones de poder, por lo que su tratamiento unidimensional puede invisibilizar otro tipo de asimetrías relativas a la estratificación social al interior de la Universidad, como la clase social, pero también el origen étnico o la nacionalidad. Este aspecto es relevante, toda vez que la Universidad de La Frontera está instalada en un territorio originariamente perteneciente al pueblo mapuche y que hoy en día tiene una población significativa de personas mapuche. Así también, no se puede dejar de mencionar el conflicto que se vive en la región entre pueblo mapuche, empresas y Estado Chileno y que también impacta de diversas formas a la comunidad universitaria. A esto se suma una fuerte segregación social en la distribución urbana y urbano/rural, con una creciente inmigración plurinacional y con una progresiva visibilización y aceptación de las diferentes identidades de género u orientaciones sexuales.

En tal sentido, las diferentes violencias observadas en el contexto universitario requieren de un abordaje interseccional; es decir, abarcando simultáneamente las distintas modalidades en que se configuran las agresiones, en términos de múltiples relaciones desiguales de poder interconectadas.

En términos de las **limitaciones y sugerencias**, la toma de datos tuvo que rediseñarse en marzo de 2020 producto de la pandemia y su consecuente crisis sanitaria. Así, los grupos focales y algunas entrevistas que se habían coordinado tuvieron que llevarse a cabo por medio de videoconferencias (videollamadas), lo que redujo la cantidad de grupos focales previstos. Asimismo, la mayoría de las entrevistas se hicieron vía remota, con excepción de algunas que se habían hecho en enero del 2020, previo al periodo de confinamiento. También hubo una demora en la realización de la encuesta triestamental. En efecto, como el año académico 2019 se cerró en abril de 2020 debido al estallido social ocurrido en Chile a fines del 2019, el comienzo del año lectivo fue a fines de abril y en modalidad virtual.

Del mismo modo, debido a la pandemia se tuvo que postergar la aplicación de las encuestas, condicionando la toma de datos a las posibilidades de acceso a internet de las/os participantes y a los cambios en la vida cotidiana que pudiesen incidir en las propias experiencias de relaciones de género. La cuarentena, como se pudo comprobar en estudios nacionales e internacionales (Palma, 2020; Rodríguez, 2020), agudizó la sobrecarga laboral de las mujeres en el trabajo doméstico. La Encuesta del Uso del Tiempo en el Contexto de Pandemia de la UFRO (2020) sostuvo que la carga doméstica de las mujeres, comparada con sus pares hombres, se presenta de manera desigual, visibilizando –en los tres estamentos universitarios- las asimetrías asociadas a la responsabilidad en las labores domésticas, al cuidado de personas y a las condiciones generizadas de desempeño académico y laboral.

Asimismo, en el proceso de muestreo cualitativo se considera necesario profundizar en el estamento funcionario, recogiendo con más detalle las experiencias de auxiliares y administrativas. En este caso, sólo se pudo abordar, a través de un grupo focal, las opiniones y vivencias de las secretarías de la universidad. Otro grupo que faltó tratar con más acuciosidad fue el LGTBIQ+. Aunque se entrevistó a estudiantes y dirigentes de las disidencias sexuales, se considera necesario ahondar en las demandas, necesidades e intereses de estos grupos, más aún cuando entre los valores que la propia comunidad reconoce como relevantes para la futura política de género está el respeto y valoración de la diversidad de identidades de género y orientaciones sexuales.

Desde esta perspectiva, cabe destacar la urgencia de transversalizar la equidad de género en la Universidad, reduciendo las dinámicas culturales y condiciones institucionales actuales que contribuyen al desarrollo de mecanismos de discriminación y exclusión generizada. Asimismo, se sugiere mejorar la capacidad de respuesta institucional para prevenir y sancionar las situaciones de violencia de género, de manera oportuna y eficaz. Además, se observa la necesidad de reconocimiento de la demanda funcionaria de participación y representación paritaria, así como la necesidad de reconfigurar las formas institucionales en que se distribuyen los recursos y el poder decisional.

Finalmente, abordar a nivel triestamental, la situación y relaciones de género presentes en la Universidad de La Frontera, atendiendo las brechas, desigualdades y discriminaciones entre mujeres y hombres, en los ámbitos laboral, académico y relacional, constituye un desafío trascendente para la comunidad universitaria. Requiere de cada una/o de sus integrantes un replanteamiento acerca de cómo transformar la universidad en un espacio comunitario libre de desigualdades, discriminaciones, sexismos y violencias. Se trata, entonces, de la co-construcción de una cultura de relaciones económicas, políticas, institucionales y socioafectivas que ubiquen el valor de la dignidad de las personas en el centro de su quehacer cotidiano. Se ha avanzado progresivamente en instalar la equidad y la igualdad de género en los espacios universitarios. Sin embargo, la concreción de estos anhelos y desafíos será responsabilidad y compromiso de todas y de todos.

Bibliografía

- Acuña-Rodríguez, M. del C. (2014). Reflexiones en torno al vínculo género-educación superior. *Revista Educación*, 38(2), 89-106.
- Agoff, C.; Casique, I. y Castro, R. (2013). Visible en todas partes. Estudios sobre violencias contra las mujeres en múltiples ámbitos. EDDt. CRIM-UNAM, Miguel Ángel Porrúa. México.
- Andrade, C. (Coord.). (2013). Del biombo a la cátedra. Igualdad de oportunidades de género en la Universidad de Chile. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Ariño, M. D.; Tomás, C.; Eguiluz, M.; Samitier, M. L.; Oliveros, T.; Yago, T. Palacios, M. y Magallón, R. (2011). ¿Se puede evaluar la perspectiva de género en los proyectos de investigación? *Gaceta Sanitaria*, 25(2): 146-150.
- Ariza-Soza, G.; Gaviria, S.; Geldres-García, D. y Vargas-Romero, R. (2015). Hombres cuidadores de vida: formación en masculinidades género-sensibles para la prevención de las violencias hacia las mujeres en Medellín. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 44(2): 106-114.
- Bandeira, L. (2014). Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. *Revista Sociedade e Estado*, 29(2): .449-469.
- Bard, G. (2016). Aferrarse o soltar privilegios de género: sobre masculinidades hegemónicas y disidentes. *Península*, 11(2):101-122.
- Barreto, M. (2017). Violencia de Género y Denuncia Pública en la Universidad. *Revista Mexicana de Sociología*, 79(2), 261-286. México,
- Barrios, O., Pérez, V., Romo, C. y Vivanco, R. (2008). Violencia de Género, Realidad No Deseada. El Caso de Osorno, Chile. *CLEPSYDRA*, 7: 113-126.
- Bellón, E. (2017). Liderazgos femeninos: tránsitos hacia la ética del cuidado en las relaciones de género. *Debate Feminista*, 54: 84–100.
- Bermúdez-Urbina, F. (2014). “Aquí los maestros no pegan porque ya no se acostumbra”. Expresiones de la violencia hacia las mujeres en la universidad de ciencias y artes de chiapas. *Península*, 9(2): 15-40.

- Bivort, B., Martínez-Labrin, S., Orellana, C., & Farías, F. (2016).** Mujeres jóvenes y ciudadanía en Chile: Una mirada a las nuevas configuraciones políticas. *Revista de Sociología e Política*, 24(59): 25-37.
- Blanco, R. (2014).** Estudiantes, militantes, activistas. Nuevas agendas de las agrupaciones universitarias en torno al género y la diversidad sexual. *Perfiles Educativos*, 36(144): 140-156.
- Breiman, L.; Friedman, J.; Olshen, R. A. & Stone, C. J. (1984).** Classification and regression trees. Belmont, CA: Wadsworth.
- Buquet, A. (2011).** Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, 33.
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A., Moreno, H. (2013).** Intrusas en la Universidad. México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Buquet, A., Cooper, J. y Rodríguez, H. (2010).** Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior. México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Butler, J. (2002).** Cuerpos que importan. Buenos Aires: Paidós.
- Carrasco, D. (2018).** Diagnóstico de relaciones de género al interior de la Universidad de Concepción. Concepción, Chile: Comisión de Género.
- Carrero, V., Soriano, R. y Trinidad, A. (2012).** Teoría Fundamentada Grounded Theory. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual. Madrid, España: CIS.
- Cobo, R. (2014).** Aproximaciones a la teoría crítica feminista. Boletín del Programa de Formación N°1, año 1, abril de 2014.
- Conicyt. (2017).** Realidad Nacional en Formación y Promoción de Mujeres Científicas en Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas. Santiago de Chile: Conicyt.
- Conway, J.; Bourque, S. y Scott, J. (2013).** El Concepto de Género. Comp. Marta Lamas. En "El Género. La Construcción Cultural de la Diferencia Sexual". Miguel Ángel Porrúa: México.
- Corbetta, P. (2009).** Metodología y técnicas de la investigación social. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Creswell, J. W. (1994).** Research Design. Qualitative & Quantitative Approaches. Thousand Oaks: Sage.
- Dellaporta, D. y Keating, M. (2013).** Enfoques y metodologías de las ciencias sociales. Una perspectiva pluralista. Madrid, España: AKAL.

- Del Pino, S., Vallejos, R., Améstica-Rivas, L., y Cornejo-Saavedra, E. (2018).** Presencia de mujeres en la alta gestión universitaria. Las universidades públicas en Chile. *Revista Páginas de Educación*. Vol. 11, Núm. 2 (2018) ISSN: 1688-5287; e-ISSN: 1688-7468
- Diéguez, R.; Martínez, I.; Medrano, M. y Rodríguez, M. (2020).** Creencias y actitudes del alumnado universitario hacia la violencia de género. *Educación Médica*, 21(1):3-10.
- Duarte-Cruz, J.M. & García-Horta, J.B. (2016).** Igualdad, Equidad de Género y Feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. *Revista Ciencias Sociales*, 18, 107-158.
- Dueñas-Fernández, D; Iglesias-Fernández, C. y Llorente-Heras, R. (2015).** Abordando la desigualdad de género. Empleo en tecnologías de la información y la comunicación y diferencias salariales por género en España. *Ensayos sobre Política Económica*, 33: 207–219.
- Efraín, P.; García, C. y Sanz, E. (2014).** ¿Paridad equivale a igualdad? Eficiencia de la producción científica de las investigadoras venezolanas. *Investigación Bibliotecológica*, 28(62): 101-122.
- Eller, A.; Martínez, E.; Pérez, J.; Rugerio, P.; Villanueva, C. y Yáñez, P. (2014).** #Ladies y #Gentlemen del DF: Dominancia Social y Actitudes hacia la Discriminación. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(1): 1344-1355.
- Esguerra Muelle, C. y Bello Ramírez, J. Interseccionalidad y políticas públicas LGBTI en Colombia: usos y desplazamientos de una noción crítica. Revista de Estudios Sociales, 49 (2014): 19-32.**
<https://doi.org/10.7440/res49.2014.02>
- Flick, U. (2014).** La gestión de la calidad de la investigación cualitativa. Madrid, España: Morata.
- Flick, U. (2012).** Introducción a la investigación cualitativa. Madrid, España: Morata.
- Gaete, R. (2018).** Acceso de las mujeres a los cargos directivos: universidades con techo de cristal. *Revista CS*, (24), 67-90.
- Gaete, R. (2015).** El techo de cristal en las universidades estatales chilenas. Un análisis exploratorio. *Universia*, 6(17).
- Gaete, R., Álvarez, J., Ramírez, M. (2019).** Reflexiones y experiencias investigadoras mexicanas sobre el techo de cristal. *Calidad en la educación*, N°50, julio 2019, pp. 457-491.
- García-Carpintero, M. A.; Rodríguez-Santero, J. y Porcel-Gálvez, A. M. (2018).** Diseño y validación de la escala para la detección de violencia en el noviazgo en jóvenes en la Universidad de Sevilla. *Gaceta Sanitaria*, 32(2):

- García Navarro, C.; Gordillo León, F. y Pérez Nieto, M. A. (2020). Análisis de las consecuencias cognitivas y afectivas de la violencia de género en relación con el tipo de maltrato. *Ansiedad y Estrés*, 26: 39–45.
- Gomez, V. y Jimenez, A. (2015). **Corresponsabilidad familiar y el equilibrio trabajo-familia: medios para mejorar la equidad de género.** Polis (40).
- González, Y. (2018). Propuesta de Creación de Dirección de Equidad de Género Universidad de La Frontera. Temuco, Chile: UFRO.
- González-Gómez, M., Zutta-Arellano, D., & Perugache-Rodríguez, A. (2016). Violencia basada en género dentro del contexto universitario: Visión de los administrativos. *Revista Universidad y Salud*, 18(2), 276-290.
- Gutiérrez, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión.* Madrid, España: CIS.
- Ibarra, M. E. y Castellanos, G. (2009). Género y educación superior. Un análisis de la participación de las mujeres como profesoras en la Universidad del Valle. *La Manzana de la discordia*, 4(1): 73-92.
- Iñíguez, L. (2003). *Análisis de discurso. Manual para las ciencias sociales.* Barcelona, España: UOC.
- Ketterer-Romero, L. (2016). Generando conciencia: organizaciones y prácticas sociopolíticas de mujeres del sur. *Convergencia*, 23(70), 227-249.
- Kiss, D., et al. (2019). *Diagnóstico de Género Universidad de Los Lagos.* Osorno, Chile: Dirección de Equidad de Género.
- Lagarde, M. (1996). La Perspectiva del Género. En “Genero y Feminismo. Desarrollo Humano y Democracia”. Pp. 13-38. Ed. Horas y Horas: España.
- Lagarde, M (2016). Metodologías feministas para la formación de mujeres lideresas. En M. Castañeda (Ed.), *Perspectivas feministas para fortalecer los liderazgos de mujeres jóvenes (23-90).* México D.F: UNAM.
- Lois, M. (2007). “Gènere I (teoria del)”. A Bodelón, E.; De La Fuente, M. (coords.). *Diccionari - Mapa de Recursos Dona i Àmbit Local*, Pub. Electrònica, Projecte CIP, ICPS, Barcelona.
- Lopez, T. (2015). El cuerpo de las mujeres como locus de opresión/represión. *Investigaciones Feministas*, 6, 60-68.
- López-Francés, I., Viana-Orta, M.I. y Sánchez---Sánchez, B. (2016). La equidad de género en el ámbito universitario: ¿un reto resuelto? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 349-361.
- Lozano, I., Iglesias, M., y Martínez, M. (2016). Un estudio cualitativo sobre los diferenciales de género en la educación superior: percepciones de las académicas en contextos masculinizados. *La manzana de la discordia*, 11 (1), 41-54.

- Maffia, D. (2006).** El Vínculo Crítico entre Género y Ciencia. *Clepsydra*, 5: 37-57.
- Maravall, J. (2016)** Violencia de Género y Masculinidad en Chile: Una Revisión de las Políticas Públicas en Democracia (1990-2014). *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 11: 247-274.
- Maravall, J. (2016)** Violencia de Género y Masculinidad en Chile: Una Revisión de las Políticas Públicas en Democracia (1990-2014). *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*. N° 11, pp. 247-274
- Márquez, Y., Gutiérrez-Barroso, J. & Gómez-Galdona, N. (2017).** Equidad, Género y Diversidad en Educación. *European Scientific Journal*, 13(7), 300-319.
- Martínez, S. (2015).** Género, Subjetividad y Trabajo Académico. *Integración Académica en Psicología*, 3(8), 47-53.
- Masià, B. (2007).** “Violència vers les dones”. A Bodelón, E.; De La Fuente, M. (coords.). *Diccionari - Mapa de Recursos Dona i Àmbit Local*, Pub. Electrònica, Projecte CIP, ICPS, Barcelona.
- Matus-López, M. y Gallego-Morón, N. (2015).** Techo de cristal en la universidad. Si no lo veo no lo creo. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 611-626.
- Mayan, M. (2001).** Una Introducción a los Métodos Cualitativos. Qual Institute Press. International Institute for Qualitative Methodology.
- McMillan, J. (2007).** Investigación Educativa. España: Editorial Addison-Wesley Iberoamericana, S.A.
- Mingo, A. y Moreno, H. (2015).** El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles Educativos*, 27(148): 138-155.
- Mingo, A. (2016).** “¡Pasen a borrar el pizarrón!” Mujeres en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 45(178): 1–15.
- Montecino, S. (1997).** Palabra dicha. Escritos sobre género, identidades, mestizajes. Serie Estudios. Colección de libros electrónicos. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- Ordorika, I. (2015).** Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de Educación Superior*, 2(174), 7-17.
- Palma, C. (2020).** De académicas, pandemia, encierro y bitácoras: experiencias de algunas unoiversitarias en el contexto del COVID.19. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica*. Volumen 99 (2) 2020: 1-10, julio-diciembre.
- Palomar, C. (2004).** La Política de Género en la Educación Superior. Congreso Latinoamericano de Ciencia Política. *La ventana*, 21, 7-43.

- Palomar, C. (2011).** La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara. México DF: ANUIES.
- Palomar, C. (2011).** Veinte años de pensar el género. *Debate Feminista*, 52: 34–49.
- Papadópolos, J. & Radakovich, R. (2003).** Educación superior y Género en América Latina y el Caribe. Capítulo 8. 117-128.
- Patton, M.Q. (2002).** *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage
- Pearse, R. y Connell, R. (2009).** *Gender: in world perspective*. Cambridge, UK: Polity.
- Posada, L. (2015).** Las mujeres son cuerpo: reflexiones feministas. *Investigaciones Feministas*, 6, 108-121.
- Pujal, M. (2014).** *El feminismo*. Barcelona, España: UOC.
- Ragin, Ch. (2007).** *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*. Bogotá: Biblioteca Universitaria.
- Ramírez, D., & Bermúdez, F. (2015).** Avances, retos y desafíos: aproximación al estado del conocimiento de los estudios de género en educación superior en México. *Entreciencias*, 3(6), 91-105.
- Ríos, N., Mandiola, M. y Varas, A. (2017).** Haciendo género, haciendo academia: un análisis feminista de la organización del trabajo académico en Chile. *Psicoperspectivas*, 16(2), 114-124.
- Robbins, S. (2004).** *Comportamiento Organizacional*. Ciudad de México: Pearson Educación.
- Rodríguez, A. (2020).** El tiempo de las mujeres: trabajo y malestar femenino en tiempos de pandemia. Reflexiones. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica*. Volumen 99 (2) 2020: 1-10, julio-diciembre.
- Ryan, G. y Bernard, R. (2010).** *Analyzing qualitative data: systematic approaches*. Thousand Oaks: Corwin.
- Salazar, G. (2020).** *Acción constituyente. Un texto ciudadano y dos ensayos históricos*. Santiago de Chile: Tajamar Editores.
- Saldívar, A.; Díaz, R.; Reyes, N.; Armenta, C.; López, F.; Moreno, M.; Romero, A.; Hernández, J. y Domínguez, M. (2015).** Roles de Género y Diversidad: Validación de una Escala en Varios Contextos Culturales. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(3): 2124–2147.
- Salinas, C. (2018).** Equidad de géneros como unidad de aprendizaje en la universidad. *Revista de educación*, 12(2), 180-191.

- Scott, J. (1997).** El género: una categoría útil para el análisis histórico en Lamas, M. (comp.) *El Género, la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM.
- Segato, R. (2016).** *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficante de sueños.
- Segovia-Saiz, C; Briones-Vozmediano, E.; Pastells-Peiró, R.; González-María, E.; y Gea-Sánchez, M. (2019).** Techo de cristal y desigualdades de género en la carrera profesional de las mujeres académicas e investigadoras en ciencias biomédicas. *Gaceta Sanitaria*, en prensa <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.10.008>.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998).** *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Timmers, T., Willemsen, T. y Tijdens, K. (2010).** Gender diversity policies in universities: a multi-perspective framework of policy measures. *Higher Education*, (59), 719-735.
- Toro, I., y Parra, R. (2010).** *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación Cualitativa/Cuantitativa*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- UFRO (2020).** Encuesta de corresponsabilidad y uso del tiempo durante la actual pandemia en la comunidad de la Universidad de La Frontera. Temuco: Mesa triestamental-UFRO.
- Valenzuela, O. (2019).** Identidades en Tensión: Aproximaciones al feminismo indígena desde la urbe. *Revista Norte Histórico*, N° 5-6: 223-238.
- Vallés, M. (2014).** *Entrevistas cualitativas*. Madrid, España: CIS.
- Vera Gajardo, A. (2018).** Un acercamiento interseccional al discurso de la tradición en casos de violencia a mujeres Mapuche. *Revista de Estudios Sociales* 64: 2-14. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.01>
- Vieytes, R. (2004).** *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.
- Viveros, M. (2016).** La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52: 1–17.
- Wright, E. O. (2010).** *Comprender la Clase. Hacia un Planteamiento Analítico Integrado*. *New Left Review*, (60). ISSN 15759776. Londres – UK.
- Zuluaga, D. y Moncayo, B. (2014).** Perspectivas del liderazgo educativo: mujeres académicas en la administración. *Suma de Negocios*, 5(11): 86-95.

Índice de gráficos

Gráfico 1. Distribución, en cantidad, de Direcciones de Carrera según año y sexo	69
Gráfico 2. Distribución, en cantidad, de Direcciones de Departamentos según año y sexo	69
Gráfico 3. Distribución, en cantidad, de Junta Directiva según sexo y año.....	72
Gráfico 4. Distribución, en cantidad, del Consejo Académico según sexo y año	72
Gráfico 5. Distribución, en cantidad, de matrícula de pregrado según año y sexo	88
Gráfico 6. Distribución, en cantidad, de matrícula postgrado según año y sexo	88
Gráfico 7. Distribución, en porcentaje, de matrícula en Programas de Magister o Especialidad según sexo y año	89
Gráfico 8. Distribución, en porcentaje, de matrícula en Programas de Doctorado según sexo y año	89
Gráfico 9. Distribución, en porcentaje, de estudiantes de pregrado por Facultad, por sexo.....	90
Gráfico 10. Distribución, en porcentaje, de académicos por sexo y Facultad (año 2019)	91
Gráfico 11. Distribución, en cantidad, de Direcciones de carrera según año y sexo	92
Gráfico 12. Distribución, en cantidad, de Direcciones de Departamento según año y sexo	92
Gráfico 13. Distribución, en cantidad, de Jerarquizaciones, según subcategoría y sexo	95
Gráfico 13.1. Distribución en cantidad del Personal profesional, de administración, apoyo y servicios según sexo y año.....	95

Gráfico 14. Distribución, en porcentaje de personal funcionario según año, sexo y rangos de ingresos	103
Gráfico 15. Deserción académica en pregrado según sexo y año	114
Gráfico 16. Promedios generales iguales o superiores a nota 6 según año y sexo	115
Gráfico 17. Promedio de años destinados a titulación en pregrado según sexo y año	115
Gráfico 18. Porcentaje estudiantes egresados en el tiempo de duración del plan de estudios por año, sexo y Facultad en 2019	116
Gráfico 19. Porcentaje personal funcionario según año, sexo y años de antigüedad en 2019.....	119
Gráfico 20. Percepción de Valoración de colegas por su interés en docencia/ investigación, en porcentaje, según sexo de las/os académicas/os.....	149
Gráfico 21. Percepción de la necesidad de hacer un esfuerzo mayor que las/os colegas para obtener reconocimiento, en porcentaje, según sexo de las/os académicas/os	150
Gráfico 22. Deseo de no compartir temas personales, por temor a que afecte promoción o acceso a recursos, en porcentaje, según sexo de las/os académicas/os	151

Índice de tablas

Tabla 1. Distribución de entrevistas en profundidad por informantes	35
Tabla 2. Preguntas de entrevista en profundidad según objetivos específicos del estudio	36
Tabla 3. Distribución de grupos focales por tipo de organizaciones	37
Tabla 4. Preguntas de entrevista de grupo focal según objetivo específico	38
Tabla 5. Distribución muestral de personas de la comunidad académica, según estamento y sexo	41
Tabla 6. Variables de indagación de la encuesta por estamento	42
Tabla 7. Distribución, en porcentaje, de los principios y valores más importantes para la comunidad universitaria por estamento	59
Tabla 7.1. Distribución, en porcentaje, de los principios y valores más importantes para la comunidad universitaria entre estamentos	60
Tabla 8. Distribución, en porcentaje, de los temas más importantes para la comunidad universitaria por estamento	61
Tabla 8.1. Distribución, en porcentaje, de los temas más importantes para la comunidad universitaria entre estamentos	61
Tabla 9. Distribución, en porcentaje, de afirmaciones sobre la visión institucional más importantes para la comunidad universitaria por estamento	63
Tabla 9.1. Distribución, en porcentaje, de afirmaciones sobre la visión institucional más importantes para la comunidad universitaria entre estamentos	64

Tabla 10. Distribución, en porcentaje, de las Direcciones de Postgrado según grado académico y sexo	70
Tabla 11. Distribución, en porcentaje, de cargos decisionales ocupados por mujeres según Facultad y año	70
Tabla 12. Distribución de cargos ocupados por mujeres, en porcentaje, según Vicerrectoría y año	71
Tabla 13. Distribución, en porcentaje, de miembros de las comisiones asesoras de la UFRO según sexo.....	73
Tabla 14. Distribución, en porcentaje, de la jerarquización académica, año 2019.....	74
Tabla 16. Distribución, en porcentaje, de tipo de nombramiento en el estamento funcionario según sexo, septiembre de 2020.....	74
Tabla 17. Instancias de participación institucional según sexo y estamento.....	76
Tabla 18. Distribución, en porcentaje, de las Motivaciones para no asumir cargos de toma de decisiones según estamento y sexo	77
Tabla 19. Capacidad de influencia en elección de cargos según género, jerarquía académica y tipo de jornada	80
Tabla 20. Contribución en términos de grado de influencia de variables que explican el acceso a instancias de decisión académica en el estamento académico, según análisis CART	83
Tabla 21. Contribución, en porcentaje, en términos de grado de influencia de variables que explican el nombramiento en el estamento funcionario, según análisis CART.....	84
Tabla 22. Contribución, en porcentaje, en términos de grado de influencia de variables que explican la participación en organizaciones estudiantiles en el estamento estudiantil, según análisis CART.....	85
Tabla 23. Distribución de Direcciones de Postgrado, en porcentaje, según grado académico y sexo	93

Tabla 24. Distribución del Tipo de jornada laboral, en porcentaje, según sexo y año.....	93
Tabla 25. Distribución del Tipo de contrato laboral, en porcentaje, según sexo y año	94
Tabla 26. Distribución, en porcentaje, del tipo de nombramiento en el estamento funcionario, según sexo en septiembre de 2020	96
Tabla 27. Distribución, en porcentaje, del tipo de contrato del personal funcionario según año y sexo.....	97
Tabla 28. Distribución, en porcentaje, del tipo de contrato de todo el personal según sexo, en septiembre de 2020.....	97
Tabla 29.1. Remuneraciones de cargos operativos en M\$, por grado y sexo en septiembre de 2020	103
Tabla 29.2. Remuneraciones de cargos administrativos en M\$, por grado y sexo en septiembre de 2020	105
Tabla 29.3. Remuneraciones de cargos técnicos en M\$, por grado y sexo en septiembre de 2020	106
Tabla 29.4. Remuneraciones de jefaturas administrativas en M\$, por grado y sexo en septiembre de 2020	107
Tabla 29.5. Remuneraciones de cargos profesionales en M\$, por grado y sexo en septiembre de 2020	108
Tabla 29.6. Remuneraciones de cargos académicos en M\$, por grado y sexo en septiembre de 2020	109
Tabla 29.7. Remuneraciones de cargos directivos en M\$, por grado y sexo en septiembre de 2020	111
Tabla 30. Adjudicaciones de la Beca Premio de Excelencia Académica, según sexo y año	116
Tabla 31. Existencia de trabajo remunerado y afección en estudios por dicho trabajo, en porcentaje, según sexo de estudiantes	117
Tabla 32. Adjudicación de proyectos ANID, en porcentaje, según tipo de concurso por sexo y año.....	117

Tabla 33. Adjudicación proyectos internos, en porcentaje, por año y sexo	118
Tabla 34. Adjudicación otros proyectos externos, en porcentaje, por sexo y año	118
Tabla 35. Publicaciones WoS, en porcentaje, por sexo y año	118
Tabla 36. Autoría de publicaciones UFRO, en porcentaje, por año y sexo	119
Tabla 37. Carrera funcionaria/académica afectada por Falta de apoyo de la jefatura directa, en porcentaje, según sexo y estamento.....	120
Tabla 38. Carrera funcionaria/académica afectada por Falta de apoyo de colegas, en porcentaje, según sexo y estamento	120
Tabla 39. Carrera funcionaria/académica afectada por Falta de oportunidades en la Institución, en porcentaje, según Sexo y Estamento	121
Tabla 40. Carrera funcionaria/académica afectada por Sobrecarga en el trabajo, en porcentaje, según sexo y estamento	121
Tabla 41. Satisfacción con la remuneración actual, en porcentaje, según sexo y estamento.....	122
Tabla 42. Valoración de recursos (materiales y tecnológicos) para realizar labores universitarias, en porcentaje, según sexo y estamento.....	122
Tabla 43. Situación Conyugal, en porcentaje, según sexo y estamento.....	123
Tabla 44. Tenencia de hija(s) o hijo(s), en porcentaje, según sexo y estamento.....	124
Tabla 45. Dificultades para estudiar/trabajar debido a los tiempos dedicados al cuidado de Hijas/os, en porcentaje, según sexo y estamento.....	125
Tabla 46. Dificultades para estudiar/trabajar, debido a los tiempos dedicados al cuidado de Otras/os Niñas/os, en porcentaje, según sexo y estamento	125
Tabla 47. Dificultades para estudiar/trabajar debido a los tiempos dedicados al cuidado de adultas/os mayores, en porcentaje, según sexo y estamento	126

Tabla 48. Dificultades para estudiar/trabajar, debido a los tiempos dedicados al cuidado de personas enfermas, en porcentaje, según sexo y estamento.....	127
Tabla 49. Dificultades para estudiar/trabajar, debido a los tiempos dedicados al cuidado de Personas en Situación o Condición de Discapacidad, en porcentaje, según sexo y estamento.....	127
Tabla 50. Horas Semanales dedicadas al Cuidado de Niñas/os u Otras Personas, en porcentaje, según estamento y sexo.....	128
Tabla 51. Horas Semanales dedicadas la Preparación de Comidas, en porcentaje, según sexo y estamento.....	133
Tabla 52. Horas Semanales dedicadas a la Compra de Alimentos, en porcentaje, según sexo y estamento	133
Tabla 53. Horas Semanales dedicadas a Labores de Limpieza en el Hogar, en porcentaje, según sexo y estamento	134
Tabla 54. Horas Semanales dedicadas a Lavado de Ropa, en porcentaje, por sexo y estamento	135
Tabla 55. Horas Semanales dedicadas a Pago de Cuentas y Servicios, en porcentaje, según sexo y estamento	136
Tabla 56. Horas Semanales dedicadas a Transporte, en porcentaje, según sexo y estamento.....	136
Tabla 57. Horas Semanales dedicadas a Actividades Recreativas, en porcentaje, según sexo y estamento.....	137
Tabla 58. Horas Semanales dedicadas a Descanso, en porcentaje, según sexo y estamento.....	138
Tabla 59. Contribución, en porcentaje, en términos de grado de influencia de variables que explican la percepción de que la carrera académica es afectada por la sobrecarga de trabajo en el estamento académico, según análisis CART	139

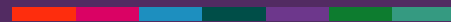
Tabla 60. Contribución, en porcentaje, en términos de grado de influencia de variables que explican la percepción de que la carrera funcionaria es afectada por la sobrecarga de trabajo en el estamento funcionario, según análisis CART.....	140
Tabla 61. Contribución, en porcentaje, en términos de grado de influencia de variables que explican el uso del tiempo semanal en el cuidado de personas en el estamento estudiantil, según análisis CART.....	141
Tabla 62. Percepción de discriminación por razones de género, en porcentaje, según sexo y estamento.....	148
Tabla 63. Experiencia de discriminación por razones de género, en porcentaje, según sexo y estamento.....	148
Tabla 64. Distribución, en porcentaje, de los Comentarios discriminatorios en términos de género, según estamento universitario y sexo de las personas encuestadas	152
Tabla 65. Percepción de Bromas de profesores y profesoras que estereotipan o denigran a las mujeres, en porcentaje, según sexo de las/os estudiantes	154
Tabla 66. Percepción de bromas homofóbicas de docentes hombres y mujeres, en porcentaje, según sexo de las/os estudiantes	155
Tabla 67. Percepción de que los Profesoras/es toman en serio respuestas y sugerencias de alumnas en igual medida que a estudiantes hombres, en porcentaje, según sexo de las/os estudiantes	156
Tabla 68. Percepción de que docentes no toman en serio respuestas y sugerencias de estudiantes homosexuales, en igual medida que quienes no lo son, en porcentaje, según sexo de las/os estudiantes	157
Tabla 69. Contribución, en porcentaje, en términos de grado de influencia de variables que explican la Experiencia de discriminación generizada en el estamento académico, según análisis CART	158

Tabla 70. Contribución, en porcentaje, en términos de grado de influencia de variables que explican la Experiencia de discriminación generizada en el estamento funcionario, según análisis CART.....	159
Tabla 71. Contribución, en porcentaje, en términos de grado de influencia de variables que explican la Experiencia de discriminación generizada en el estamento estudiantil, según análisis CART.....	160
Tabla 72. Experiencia de violencia simbólica y de agresiones no verbales o gestuales, en porcentaje, según sexo y estamento universitario	171
Tabla 73. Experiencia de recibir agresiones verbales con connotación sexual, en porcentaje, según estamento universitario y sexo	172
Tabla 74. Experiencia de recibir agresiones en forma de amenazas o de comunicaciones coactivas de connotación sexual, en porcentaje, según sexo y estamento universitario	174
Tabla 75. Experiencia de violencia sexual de carácter físico, en porcentaje, según sexo y estamento universitario	175
Tabla 76. Tipos de agresoras/es de situaciones de violencia simbólica y de agresiones no verbales o gestuales, en porcentaje, según sexo y estamento universitario	177
Tabla 77. Tipos de autores/as de agresiones verbales de connotación sexual, en porcentaje, según sexo y estamento universitario	179
Tabla 78. Tipos de autores/as de amenazas o de comunicaciones coactivas de connotación sexual, en porcentaje, según estamento universitario y sexo	183
Tabla 79. Tipos de autores/as de violencia sexual de carácter físico, en porcentaje, según estamento universitario y sexo	185

Tabla 80. Contribución, en porcentaje, en términos de grado de influencia de variables que explican la experiencia de recibir piropos o comentarios no deseados acerca de la apariencia física en el estamento académico, según análisis de clasificación CART	187
Tabla 81. Contribución, en porcentaje, en términos de grado de influencia de variables que explican la experiencia de recibir piropos o comentarios no deseados acerca de la apariencia física en el estamento funcionario, según análisis de clasificación CART	188
Tabla 82. Contribución, en porcentaje, en términos de grado de influencia de variables que explican la experiencia de recibir piropos o comentarios no deseados acerca de la apariencia física en el estamento estudiantil, según análisis de clasificación CART	189
Tabla 83. Contribución, en porcentaje, en términos de grado de influencia de variables que explican la experiencia de recibir bromas homofóbicas en el estamento académico, según análisis de clasificación CART	190
Tabla 84. Contribución, en porcentaje, en términos de grado de influencia de variables que explican la experiencia de recibir bromas homofóbicas en el estamento funcionario, según análisis de clasificación CART	191
Tabla 85. Contribución, en porcentaje, en términos de grado de influencia de variables que explican la experiencia de recibir bromas homofóbicas en el estamento estudiantil, según análisis de clasificación CART	192
Tabla 86. Medidas o acciones de víctimas respecto de agresiones generizadas, en porcentaje, según estamento universitario	194
Tabla 87. Motivos para abstenerse de adoptar medidas o acciones de víctimas contra agresiones generizadas, en porcentaje, según estamento universitario	194



**UNIVERSIDAD
DE LA FRONTERA**
DIRECCIÓN DE EQUIDAD DE GÉNERO



Temuco, diciembre de 2020