

Desigualdad en la academia: mujeres en las ciencias sociales peruanas

Lorena Alcázar y María Balarin
(editoras)

GRUPO
SOFIA

EL GRUPO SOFÍA

El Grupo Sofía es una red de mujeres profesionales de las ciencias sociales cuya misión es promover la igualdad de oportunidades para mujeres académicas e investigadoras en ámbitos como la formación académica, la progresión en la carrera profesional y la producción de conocimiento, así como en la participación en espacios de debate y de formulación de políticas.

El Grupo Sofía se fundó en el 2014 y cuenta con el respaldo de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), la Universidad del Pacífico (UP), el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) y el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

Las labores del Grupo Sofía se enmarcan en dos frentes. Por un lado, desarrolla actividades que buscan generar evidencia y conocimiento e incidir en las problemáticas de género en el mundo académico de las ciencias sociales. Por otro, desarrolla labores para promover, de manera concreta, una mayor participación de mujeres en espacios de producción y difusión de conocimiento, de debate y de formulación de políticas.

**www.gruposofia.org
#LasMujeresSabem**

Desigualdad en la academia: mujeres en las ciencias sociales peruanas

Desigualdad en la academia: mujeres en las ciencias sociales peruanas

Lorena Alcázar y María Balarin
(editoras)

GRUPO
SOFIA

 **GRADE**
Grupo de Análisis para el Desarrollo

 **IEP**
INSTITUTO DE
ESTUDIOS
PERUANOS

 **UNIVERSIDAD
DEL PACÍFICO**

 **100 años
PUCP**

De esta edición:

GRUPO SOFÍA

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)

Av. Grau 915, Barranco, Lima 4, Perú

www.grade.org.pe

Instituto de Estudios Peruanos (IEP)

Av. Horacio Urteaga 694, Lima 11, Perú

www.iep.org.pe

Universidad del Pacífico

Av. Salaverry 2020, Lima 11, Perú

www.up.edu.pe

Pontificia Universidad Católica del Perú

Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

www.pucp.edu.pe



Esta publicación cuenta con una Licencia
Creative Commons Atribución-No Comercial
4.0 Internacional.

Primera edición, Lima, abril del 2018
Impreso en el Perú
900 ejemplares

Las opiniones y recomendaciones vertidas en este documento son responsabilidad de sus autoras y no representan necesariamente los puntos de vista del Grupo Sofía ni de las instituciones auspiciadoras. Las autoras declaran que no tienen conflicto de interés vinculado a la realización del presente estudio, sus resultados o la interpretación de estos. Esta publicación y el estudio en el que se sostiene se llevaron a cabo con la ayuda de una subvención del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Canadá, en el marco de la Iniciativa Think Tank.

Edición general
Lorena Alcázar y María Balarin

Corrección de estilo
Carolina Teillier

Diseño y diagramación
vm& estudio gráfico
Ralph Bauer
Verónica Majluf

Impresión
Tarea Asociación Gráfica Educativa
Pasaje María Auxiliadora 156, Breña,
Lima, Perú.
Publicado en abril de 2018

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional
del Perú N° 2018-04161

ISBN: 978-612-4374-04-3

CENDOC / GRADE

ALCÁZAR, Lorena y María BALARIN (eds.)

Desigualdad en la academia: mujeres en las ciencias sociales peruanas/ Lorena Alcázar y María Balarin (eds.).
Lima: Grupo Sofía y GRADE, 2018.

MUJERES, GÉNERO, INVESTIGACIÓN SOCIAL,
CIENCIAS SOCIALES, EQUIDAD DE GÉNERO, PERÚ

Índice

Prólogo. Sonreír, pero no demasiado	13
<i>Jeanine Anderson</i>	
Introducción	17
Capítulo 1	25
¿Cómo abordar el estudio de las inequidades de género en el mundo académico?	
<i>Lorena Alcázar, María Balarin</i>	
Regímenes de inequidad en el campo académico	26
¿De qué modo se manifiestan las desigualdades en las trayectorias de hombres y mujeres en el campo académico?	28
¿Cómo se explican las diferencias de género en el campo académico?	30
<i>Mecanismos sutiles de discriminación en el entorno laboral: “el académico ideal”</i>	30
<i>División sexual del trabajo doméstico y de cuidado</i>	33
Inequidades y contexto	34
Capítulo 2	37
El entorno de la investigación social en el Perú	
<i>Lorena Alcázar, María Balarin, Aurora Escudero</i>	
El rol del Estado y las políticas públicas en la producción académica	39
La investigación social en las universidades peruanas	43
<i>Universidades y centros que promueven la investigación</i>	46
¿Quiénes producen investigación en el Perú, y cómo lo hacen?	47

Capítulo 3	51		
Oportunidades y barreras en la trayectoria de las científicas sociales peruanas			
<i>Lorena Alcázar, María Balarin, Andrea Román</i>			
¿Por qué es importante este tema?	53		
Metodología	55		
Una aproximación desde la universidad peruana	61		
Puestos, producción y presencia pública	67		
Explicando las diferencias: barreras y oportunidades	76		
<i>El contexto institucional y el peso de las redes</i>	77		
<i>La familia, las responsabilidades en el hogar y sus consecuencias</i>	81		
<i>Los mecanismos (sutiles) de discriminación y la socialización diferenciada en el entorno laboral</i>	86		
Conclusiones	97		
Capítulo 4	103		
Mujeres en carreras científicas: una aproximación antropológica desde las narrativas y las trayectorias de vida de científicas sociales peruanas			
<i>Patricia Ames Ramello, Norma Correa Aste</i>			
Metodología y participantes	105		
Historia y trayectoria académica y profesional	107		
<i>La generación mayor (más de 61 años)</i>	109		
<i>La generación intermedia (41-60 años)</i>	114		
<i>La generación joven (31-40 años)</i>	121		
Vida familiar e impacto en la trayectoria profesional	128		
<i>Vida familiar</i>	128		
<i>Impacto de la condición femenina en la academia y en la trayectoria profesional</i>	133		
Situación de la mujer en la academia de las ciencias sociales	141		
<i>Características del mercado laboral en las ciencias sociales</i>	141		
<i>Ser mujeres en el ámbito académico</i>	147		
<i>El mito de la flexibilidad</i>	152		
		¿Qué hay que cambiar y cómo? Propuestas de política para revertir obstáculos y ampliar oportunidades	154
		<i>Ámbito de incidencia 1. Formación académica</i>	156
		<i>Ámbito de incidencia 2. Política institucional</i>	158
		<i>Ámbito de incidencia 3. Generación de conocimiento</i>	161
		A modo de conclusión	162
		Capítulo 5	171
		Regímenes de inequidad: docentes economistas y proceso de nombramiento y promoción en universidades públicas y privadas en tres regiones del Perú	
		<i>Erika Busse, Roxana Barrantes</i>	
		Estado de la cuestión y marco conceptual	173
		Metodología	175
		Resultados: el contexto	180
		<i>Los mecanismos de promoción</i>	180
		<i>¿Qué nos dicen los censos nacionales universitarios I y II?</i>	181
		Entrevistas: los hallazgos	192
		<i>Tema 1. (In)visibilidad de prácticas informales... machistas</i>	193
		<i>Tema 2. "Inquietud personal" o la ilusión de estar eligiendo sin condicionamientos</i>	196
		<i>Tema 3. Reproducción social: la contratación de exalumnos y las redes</i>	197
		<i>Tema 4. Trabajo feminizado y tokenismo</i>	198
		Discusión y conclusiones	199

Capítulo 6	207	Capítulo 8	265
¿Dedicarse a la investigación? Barreras, oportunidades y expectativas de las jóvenes de sociología y economía de la PUCP		Políticas de igualdad de género en el mundo académico	
<i>Karen Espinoza, María Fernanda Rodríguez</i>		<i>Patricia Ruiz-Bravo López, Jimena Sánchez Barrenechea</i>	
Metodología	209	De la investigación a la acción: políticas de igualdad de género	267
Contexto: la Facultad de Ciencias Sociales de la PUCP, sus estudiantes y la investigación	210	Metodología	269
Trayectorias, barreras y oportunidades	212	Resultados	273
<i>Socialización en la escuela y la familia</i>	212	<i>Políticas según público objetivo y temática</i>	273
<i>La experiencia en la universidad y dinámicas en las aulas</i>	213	<i>Enfoque de las políticas y acciones</i>	278
<i>Inicio de la trayectoria en la academia e importancia de la mentoría</i>	214	<i>Vinculación y visibilización de las políticas universitarias con la igualdad de género</i>	280
<i>La inserción en el mundo laboral de la investigación</i>	219	<i>Impacto de las políticas</i>	282
¿Continuar en la investigación? Expectativas sobre la trayectoria en la academia	223	Conclusiones	283
Conclusiones	224	Recomendaciones	284
Capítulo 7		<i>Eje 1. Acciones para cerrar brechas y combatir estereotipos</i>	285
¿Insertándose al mundo académico? Mujeres jóvenes en la docencia universitaria	229	<i>Eje 2. Acciones para la conciliación de la vida privada y laboral</i>	286
<i>Yamilé Guibert Patiño, Andrea Román Alfaro</i>		<i>Eje 3. Acciones para la eliminación de la violencia contra la mujer</i>	286
¿Por qué las mujeres jóvenes?	231	Epílogo. Vivimos con la desigualdad... y no la vemos	291
Aproximación al sujeto de estudio	234	<i>María Isabel Remy</i>	
Mujeres en las ciencias sociales: los casos de la PUCP y la UNMSM	240	Bibliografía	297
<i>El contexto general</i>	240	Sobre las autoras	311
<i>Las docentes y predocentes jóvenes de la PUCP y la UNMSM</i>	248		
<i>Trayectorias e intereses personales de las entrevistadas</i>	248		
<i>Experiencia universitaria</i>	249		
<i>Procesos de contratación</i>	252		
<i>Experiencia laboral</i>	254		
<i>Expectativas laborales y personales</i>	257		
Conclusiones	260		



Prólogo

Sonreír, pero no demasiado

Jeanine Anderson

Un par de décadas atrás elaboramos, con Rosa Mendoza, un curso a distancia sobre el género y la docencia universitaria. Tuvimos el concurso de Patricia Oliart, Cecilia Rivera, Ana Ponce y otras colegas del entonces Diplomado de Estudios de Género de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) (ahora, maestría). Eloy Neyra y José María García Ríos hicieron notables aportes. Organizamos grupos focales con profesoras y profesores de diversas disciplinas de la Universidad Nacional Federico Villarreal, la Universidad del Centro, la San Agustín de Arequipa y la PUCP. Otras colegas de la Universidad San Cristóbal de Huamanga, la Universidad San Antonio Abad del Cusco y la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo de Huaraz participaron en una prueba piloto.

En ese entonces, al revisar la literatura internacional sobre el tema, descubrimos que las docentes perdemos credibilidad y autoridad al promover la participación y la colaboración de colegas mujeres en la conducción de las clases y los programas de estudio. ¡Vaya! Nuestro esfuerzo corría el riesgo de quedar descalificado antes de comenzar. Descubrimos, además, que la misma pérdida de autoridad se produce cuando las docentes sonríen demasiado.

No puedo sino recordar esta experiencia al mirar y celebrar la presente colección de estudios y textos. El espíritu colaborativo, apuntando a un objetivo común, es palpable. Cada texto describe una investigación que podría sustentarse independientemente; al mismo tiempo, forma parte de un mosaico que examina el problema —la posición que ocupan las mujeres en la universidad y en el mundo de la investigación social peruanos— desde múltiples ángulos. En conjunto, nos ofrecen muchos motivos para sonreír. Se evidencian procesos positivos de cambio y se documentan tendencias que parecen señalar que —al menos en lo que se refiere a las ciencias sociales— las universidades y la academia peruana en general están asimilando cada vez más y cada vez mejor las propuestas teóricas y los aportes empíricos que sustentan la incorporación del género en el mundo del conocimiento, la práctica académica y la investigación. Sonreír, entonces, pero no demasiado. Las resistencias también son muchas; tal vez, ante todo, los hábitos, la comodidad y el miedo a ceder poder. *Inercia*, *indolencia* y *cobardía*: definitivamente, no son palabras que quisiéramos asociar con academia alguna; menos aún con las universidades.

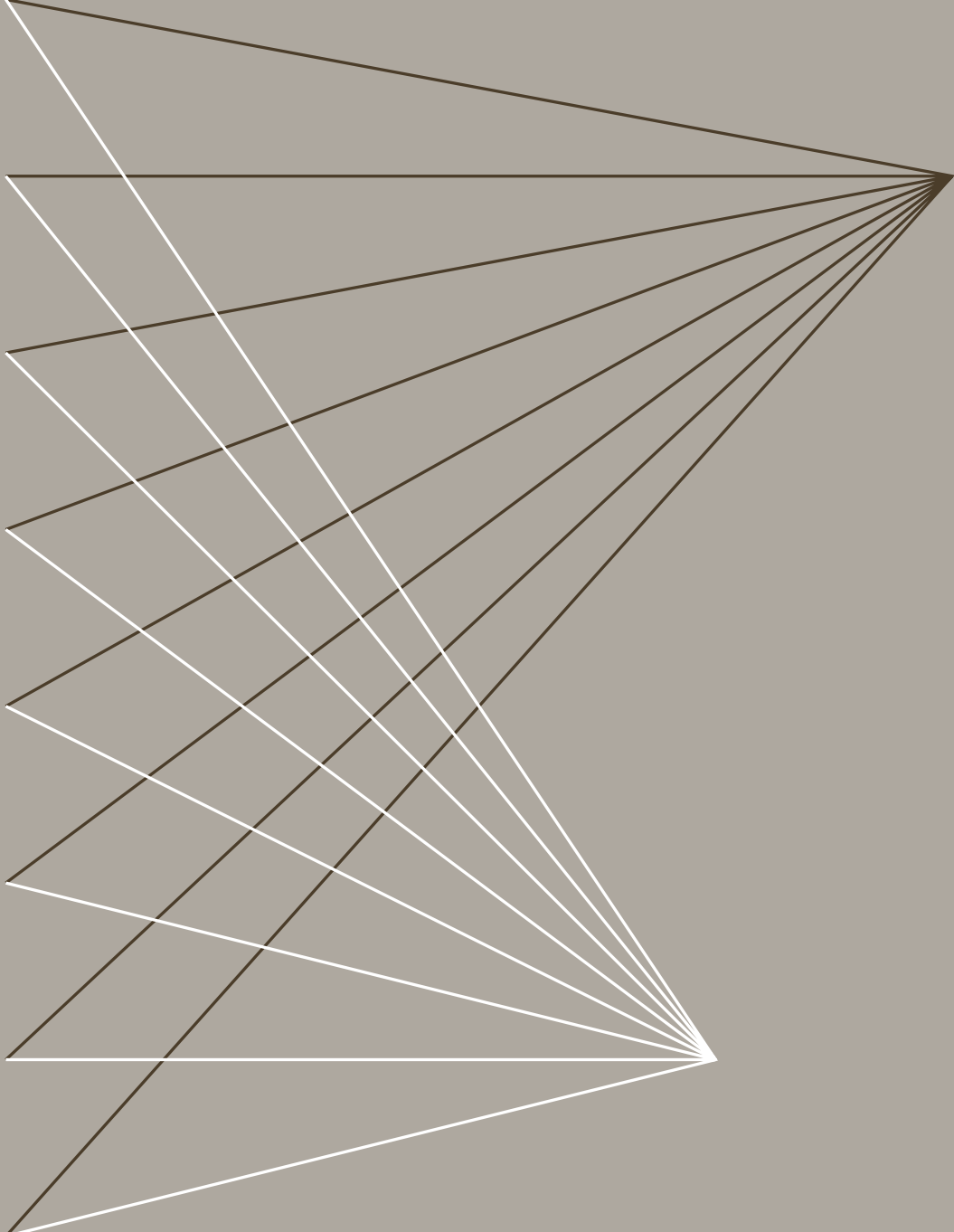
La universidad es una comunidad humana de un tipo muy especial. Está constituida por tres o cuatro generaciones que reflejan distintas fases de la adultez temprana, intermedia y tardía. La ausencia de la infancia y su apartamiento de los afanes domésticos y cotidianos delatan su origen en instituciones eclesiales. Las búsquedas que se producen en su interior son varias: de la verdad, del derecho a disentir, de la posibilidad de vivir en medio de libros e ideas, a varios pasos de las complejidades de su aplicación. La universidad intenta organizarse sobre criterios de mérito, pese a que sus normas de evaluación son particularmente vagas y contenciosas.

Es así como el prestigio y la reputación de los integrantes de estas instituciones —siempre precarios, casi siempre pasajeros— se constituyen en el meollo del asunto. La actividad

intelectual y la dominación mediante las ideas ocupan un lugar privilegiado en sociedades orientales y occidentales. ¿Cómo podría evitarse una colisión con los sistemas de género, entonces, si cada vez más se hace claro que el núcleo duro de esos sistemas se halla en el terreno del valor, el prestigio y el reconocimiento? La universidad se convierte en el escenario de torneos de valor tan sutiles como feroces. Los atributos, aspiraciones, visiones, fortalezas y capacidades de hombres y mujeres se exponen en ciclos de combate interminables. Renovar los currículos para hacerle justicia a los aportes de las mujeres acarrea resucitar y poner en la rueda a figuras femeninas de quinientos años atrás.

Recibimos una pesada herencia: los equipos rosado y celeste, las hegemonías de la masculinidad y la feminidad, los estilos masculinos y femeninos de hablar, de ejercer liderazgo, de enunciar temas y agendas. Cambiar la academia depende, evidentemente, en parte, de cambiar la experiencia escolar de niñas, niños y adolescentes durante los largos años que nos toca acudir a esas instituciones de formación. Algunos de los pasajes más interesantes de los capítulos que forman esta colección conciernen a recuerdos tempranos de la escuela. Ciertos puntos aún por estudiar conciernen a la relación de las docentes con sus estudiantes varones y mujeres. Se trata, entonces, de aceptar la autoridad de mujeres en un doble sentido: como fuentes de credibilidad y como personas con mandato para decidir. He aquí un puente con las manifestaciones de la discriminación de género en tantos otros ámbitos: la empresa, las instituciones religiosas, la política y la administración pública.

Una vez más, con este libro, el Grupo Sofía merece nuestro agradecimiento y nuestros aplausos. Sus conductoras e integrantes tienen que sentirse complacidas con el interés que ha suscitado la creación del Grupo y con el impacto de sus muchas actividades, incluidos el auspicio de estudios, los concursos de investigación y las publicaciones. Pero recordemos: en el aula, en los comités, en los congresos y asambleas, y en las presentaciones de libros y otros logros, sonreír, pero no demasiado.



Introducción

Lorena Alcázar
María Balarin

Desde nuestra creación, en el año 2014, en el Grupo Sofía nos planteamos construir una agenda de trabajo sustentada en evidencia y en el conocimiento riguroso de la situación de las mujeres del mundo académico y de la investigación de las ciencias sociales. Durante nuestra primera etapa de trabajo este compromiso dio lugar a estudios que emplearon datos secundarios y que nos brindaron un panorama bastante completo de aquello que, según la literatura, constituye la problemática de género en el mundo académico. Esos primeros esfuerzos de investigación quedaron plasmados en nuestro libro *Bajo el radar de Sofía. Oportunidades y barreras de las profesionales en el Perú*.¹

A partir de esos estudios iniciales quedó claro que a los problemas que dieron lugar a la conformación del Grupo Sofía —como, por ejemplo, la escasa participación de mujeres en espacios de debate público, académico y mediático— se les suman otras desigualdades importantes y de causas más profundas, que es necesario poner en evidencia. La ausencia de mujeres en esos espacios es solo la punta de un iceberg en el que confluyen factores que originan trayectorias profesionales diferenciadas y desiguales para hombres y mujeres.

La revisión de la literatura internacional nos puso en la mira temas como la “cañería con fuga” en las trayectorias académicas —mujeres que se van “perdiendo” en distintas etapas de su carrera— y los “techos de cristal”, que dificultan el ascenso de mujeres a los puestos de liderazgo o a las funciones más altas de la carrera académica. Según la literatura, estos resultados se explican por los mecanismos sutiles de discriminación que operan en los espacios laborales, así como por las responsabilidades que asumen las mujeres en el espacio doméstico.

Este libro surge de la necesidad de analizar estos temas y de generar evidencia sobre el contexto peruano. Los capítulos que lo conforman nacen de una agenda de investigación elaborada por el equipo promotor del Grupo Sofía,² que se pudo concretar gracias al generoso apoyo del Fondo de Oportunidades de la Iniciativa Think Tank del Canada’s International Development Research Centre (IDRC-TTI). La agenda se desarrolló pensando en este libro, de modo que los estudios exploran aristas distintas pero complementarias.

Los dos primeros capítulos de los ocho que conforman el libro —“¿Cómo abordar el estudio de las inequidades de género en el mundo académico?”, de Lorena Alcázar y María Balarin, del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), y “El entorno de la investigación social en el Perú”, de Alcázar, Balarin y Aurora Escudero, también de GRADE— nos proveen, por un lado, de una discusión conceptual sobre cómo abordar la problemática de género en el mundo académico y de la investigación; y por otro, de una discusión sobre las características del contexto académico y de investigación en el Perú. Estos dos capítulos enmarcan la lectura de los posteriores. La mirada al contexto nacional importa especialmente dada su precariedad en términos de políticas, financiamiento y características institucionales, algo que si bien afecta a mujeres y hombres, profundiza las diferencias de género en el mundo académico y de la investigación.

El tercer capítulo, “Oportunidades y barreras en la trayectoria de las científicas sociales peruanas”, elaborado por Lorena Alcázar, María Balarin y Andrea Román, de GRADE, es un estudio de metodología mixta que combina el análisis de bases de datos secundarias —como las del Censo Nacional Universitario (CENEUN) y las del Directorio Nacional de Investigadores e Innovadores (DINA)— con la aplicación de una encuesta propia sobre trayectorias, barreras y oportunidades en la carrera académica y de investigación, administrada a una muestra de 457 profesionales, hombres y mujeres de universidades y de centros de investigación públicos y privados, de Lima y de otras provincias. Las autoras trabajan, además, con entrevistas en profundidad que sostuvieron con investigadoras situadas en diferentes universidades y centros de investigación del país. El estudio ofrece una mirada detallada y explicaciones sobre las principales barreras y oportunidades que las académicas e investigadoras peruanas enfrentan durante el ejercicio de sus carreras, y cómo sus trayectorias en las ciencias sociales se comparan con las de sus pares hombres. Confirma las disparidades en el acceso a puestos y salarios, así como a los espacios de debate académico y mediático, y plantea que tales disparidades se explican por la existencia de prácticas institucionales que tienden a favorecer a los hombres, por la desigual división del trabajo doméstico y del cuidado de otras personas, y por la existencia de mecanismos sutiles de discriminación. Desde su concepción, se pensó que este estudio también proveería de contexto a los otros capítulos, en tanto que presenta un análisis panorámico y detallado de la situación de las científicas sociales en el Perú.

El cuarto capítulo, “Mujeres en carreras científicas: una aproximación antropológica desde las narrativas y trayectorias de vida de científicas sociales peruanas”, elaborado por Patricia Ames, del Instituto de Estudios Peruanos (IEP) y Norma Correa, de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), emplea una perspectiva metodológica cualitativa para explorar las trayectorias personales y profesionales de un grupo de destacadas científicas sociales peruanas desde sus propias narrativas. Las autoras analizan sus variadas rutas y trayectorias, así como los factores que contribuyeron a su desarrollo profesional, los desafíos y retos que enfrentaron, y las oportunidades que hallaron en el camino. La selección de las participantes permite a las autoras analizar la experiencia de mujeres de distintas especialidades y generaciones. Si bien identifican cambios importantes entre generaciones, tales como un mayor acceso a estudios y becas, postergación de la maternidad y determinación más temprana hacia la investigación, también constatan la persistencia de barreras como la desigual distribución del trabajo doméstico, que sigue concentrándose en las mujeres —lo que en la práctica las obliga a una doble jornada— y los mecanismos sutiles (y no tanto) de discriminación en el ámbito académico. Así, el estudio profundiza en varios de los hallazgos presentados en el primer capítulo, los complementa y provee importantes detalles que permiten comprender mejor cómo aquellas barreras y la necesidad del pluriempleo en contextos de relativa precariedad laboral afectan la trayectoria de las mujeres académicas.

El capítulo quinto, de Erika Busse, de Macalester College, y Roxana Barrantes, del IEP y la PUCP, se enfoca en la situación de las economistas, carrera en la que se observan las inequidades más marcadas en comparación con otras de las ciencias sociales. Las autoras muestran que si bien en las últimas décadas hay un incremento de la participación de estudiantes mujeres en la carrera de economía, este no se traduce en su mayor participación en la docencia. Para contribuir a la comprensión de esta problemática analizan los factores del ámbito de la academia que podrían explicar el bajo porcentaje de docentes mujeres nombradas en los departamentos de economía. El estudio, titulado “Regímenes de inequidad: docentes economistas y proceso de nombramiento y promoción en universidades públicas y privadas en tres regiones del Perú”, se basa en entrevistas sostenidas con docentes mujeres y hombres, de universidades públicas y privadas de Lima y de dos regiones más del país (Arequipa y Piura), en las que las autoras indagaron sobre las experiencias en la carrera docente, especialmente durante el proceso de nombramiento y promoción, para identificar factores restrictivos o facilitadores del ascenso. El estudio identifica dos mecanismos importantes —la reproducción de prácticas de contratación de egresados de sus propias casas de estudios y la masculinización de la carrera— que llevan a que, por ejemplo, a las mujeres se les asignen roles en comisiones o actividades relacionadas con estudiantes y en áreas de la carrera menos valoradas por sus pares hombres. A partir de sus hallazgos, las autoras concluyen que parece haberse naturalizado la baja participación de las mujeres en la carrera académica de economía y que, por lo tanto, esto se hace invisible a los ojos de los docentes hombres (y de algunas mujeres). Tal situación, plantean las autoras, requiere acciones concretas para revertir la situación, tales como mecanismos de discriminación positiva.

Los siguientes dos capítulos del libro exploran la situación de las mujeres jóvenes que se proyectan o que se han insertado recientemente en carreras académicas o de investigación. María Fernanda Rodríguez y Karen Espinoza, ambas de GRADE, analizan, en el capítulo 6, “¿Dedicarse a la investigación? Barreras, oportunidades y expectativas de las jóvenes de sociología y economía de la PUCP”, los procesos de inserción al mundo académico de egresadas de las carreras mencionadas. Las autoras encuentran que, a pesar de que el porcentaje de egresadas que se dedican a la investigación es equiparable al de hombres, persisten barreras que afectan a las mujeres, en especial a las economistas. Asimismo, en la planificación del futuro, aún pesa la dificultad de compatibilizar la maternidad con los hitos académicos. Advierten, sin embargo, que las barreras basadas en el género se asientan en dificultades estructurales transversales al estudiantado en general —espacio y acceso limitado a puestos de investigación y bajos salarios en comparación con otros empleos—, que adquieren peso al decidir la continuidad de la trayectoria. En este terreno, el capital social —heredado y forjado— es crucial para la inserción en la academia, así como la vocación y el interés por la investigación. Finalmente, identifican que la mentoría,

desde la universidad, es una oportunidad potencial para incentivar la investigación y evitar las deserciones, pero que el acceso es restringido y las experiencias son heterogéneas.

El capítulo 7, de Yamilé Guibert y Andrea Román —“¿Insertándose al mundo académico? Mujeres jóvenes en la docencia universitaria”— explora la etapa inicial de ingreso al mundo académico de mujeres jóvenes, menores de 30 años, docentes y predocentes de ciencias sociales en dos universidades peruanas. Mediante estadísticas sobre la disparidad entre docentes hombres y mujeres en la universidad peruana e información proveniente de quince entrevistas, identifican las características del proceso de inserción a la vida laboral académica analizando las trayectorias de las jóvenes como estudiantes y sus experiencias laborales, además de sus expectativas. Los resultados muestran que ellas se enfrentan a experiencias de discriminación sutiles que marcan sus expectativas y la forma como entienden el espacio universitario; experiencias que, combinadas con la falta de mecanismos formales de las instituciones para generar igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, pueden desmotivar su interés por permanecer en la vida académica.

El último capítulo, “Políticas de igualdad de género en el mundo académico”, elaborado por Patricia Ruiz-Bravo y Jimena Sánchez, ambas de la PUCP, busca proveer una reflexión acerca de qué hacer en el terreno institucional y de las políticas públicas para enfrentar la problemática de género en el mundo académico. Las autoras analizan de manera comparada las políticas de igualdad de género aplicadas por instituciones de educación superior en el mundo, y a partir de ello plantean una tipología de tales políticas: las que buscan cerrar brechas y combatir estereotipos de género, las que buscan facilitar la conciliación de la vida laboral y privada, y las que se enfocan en eliminar la violencia contra las mujeres. Además de considerar la viabilidad política y el costo potencial de implementar políticas, las autoras plantean una importante reflexión acerca de la necesidad de llevar adelante esfuerzos que permitan pasar de los enunciados formales —es decir, del papel— a los cambios culturales que se requieren para que la igualdad de género sea una realidad en el mundo académico.

Uno de los principales aportes del libro, que cuenta, además, con un prólogo de Jeanine Anderson, de la PUCP, y un epílogo de Marisa Remy, del IEP, es mostrar las marcadas desigualdades de género que persisten en el mundo académico y de la investigación en ciencias sociales en el Perú. Estas desigualdades se dan en el acceso a puestos académicos y cargos de liderazgo y en los salarios, así como en la participación en espacios de debate académico y de elaboración de políticas públicas.

Aunque emplean metodologías distintas y analizan la experiencia de mujeres de varias generaciones, con heterogéneas características personales y familiares, y ubicadas en contextos institucionales diversos, los estudios que componen el libro coinciden en los factores que explican

las desigualdades de género en el mundo académico y de la investigación. Convergen al advertir, por ejemplo, que muchas de las barreras surgen de la precariedad que impera en el entorno de la investigación que se lleva a cabo en el Perú, y de la débil institucionalidad en la que se enmarcan las carreras académicas y de investigación. Estos factores dan lugar a problemas como el pluriempleo, que implica trabajar numerosas horas para generar ingresos y hacer investigación. Del mismo modo, el contexto precario y la débil institucionalidad llevan a que redes informales, más que procesos meritocráticos y transparentes, tengan todavía un peso preponderante, algo que en contextos altamente masculinizados puede jugar en contra de la trayectoria profesional de las mujeres.

Si bien los factores contextuales e institucionales afectan a hombres y mujeres, las desigualdades halladas, en especial en el estudio de Alcázar, Balarin y Román, sugieren la existencia de otros factores que influyen de manera negativa en la trayectoria de las mujeres académicas. La persistencia de las desigualdades de género en el mundo académico y de la investigación se explica también por la confluencia de una desigual división del trabajo doméstico y de las labores de cuidado de otras personas; una barrera extrainstitucional que las instituciones académicas reproducen cuando no toman en cuenta que las condiciones no son iguales para mujeres y hombres a lo largo de su trayectoria. Se explica, asimismo, porque existen mecanismos sutiles —y no tan sutiles— de discriminación en las instituciones académicas: los estereotipos de género, que se traducen en una valoración distinta del trabajo de hombres y mujeres, en comentarios displicentes y en otras prácticas usuales que excluyen a las mujeres; una socialización temprana —en la familia, en la escuela, en la universidad— que genera orientaciones y valoraciones disímiles hacia determinadas materias o metodologías, y que se reproducen en las instituciones académicas; y la frecuente naturalización e invisibilización de las disparidades, de parte de los hombres y de parte de las mujeres. Son barreras que se van sumando y que afectan de manera diversa a los distintos grupos de mujeres, según su condición social, etnicidad o raza, y según su ubicación institucional y territorial.

El trabajo del Grupo Sofía se suma a otros esfuerzos locales que buscan promover la igualdad de género en el mundo académico. Destacan, entre estos, la investigación del equipo de la Cátedra UNESCO-PUCP de Igualdad de Género en Instituciones de Educación Superior, dirigido por Patricia Ruiz-Bravo, sobre las docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú; los estudios que forman parte del concurso “Mujeres peruanas en la ciencia”, organizado por el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC); y la labor de otras organizaciones e iniciativas igualmente valiosas para ampliar el debate sobre el tema en el contexto peruano.³

Este libro ha sido posible gracias a la contribución de numerosas instituciones y personas; en particular, de las integrantes del Equipo Promotor del Grupo Sofía. Agradecemos de modo especial a la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), al Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico (CIUP-UP), al Instituto de Estudios Peruanos (IEP) y al Grupo de

Análisis para el Desarrollo (GRADE), instituciones que respaldan el trabajo del Grupo Sofía desde sus inicios. De igual modo, a IDRC-TTI, sin cuyo generoso apoyo nuestras actividades no habrían sido posibles; y en especial a Carolina Robino, cuyo entusiasmo es una fuente constante de aliento a nuestro trabajo.

Queremos agradecer también el valioso trabajo de quienes, en GRADE, conformaron el equipo coordinador del Grupo Sofía mientras elaboramos los estudios y el libro: María Laura Veramendi, Andrea Román, Pámela Cantuarias y Aurora Escudero; así como a las revisoras de los capítulos que conforman el libro: Cynthia Sanborn, Stephanie Rousseau, Silvana Vargas, Narda Henríquez, Janina León y Fanni Muñoz; y a las autoras del prólogo y del epílogo, Jeanine Anderson y Marisa Remy respectivamente.

Nuestro agradecimiento, finalmente, a quienes contribuyeron con la organización del seminario internacional “Las mujeres y el conocimiento: investigación, políticas y debate” (Lima, 12 y 13 de junio del 2017) y a quienes participaron en él, muy especialmente a las componentes y comentaristas del panel magistral, Hebe Vessuri, Carolina Trivelli y Elsa del Castillo. En ese encuentro, especialistas nacionales e internacionales nos proporcionaron aportes que enriquecieron la versión final de cada capítulo del libro.

El Grupo Sofía tiene la convicción de que las desigualdades de género en el mundo académico no solo son injustas e injustificables, sino que implican una considerable pérdida de talento. Consideramos, además, que un entorno académico menos desigual y con más mujeres participando supone un mejor conocimiento, una mejor ciencia y una mejor sociedad, pues habrá perspectivas más amplias para entender los problemas que nos afectan a todos.

Notas

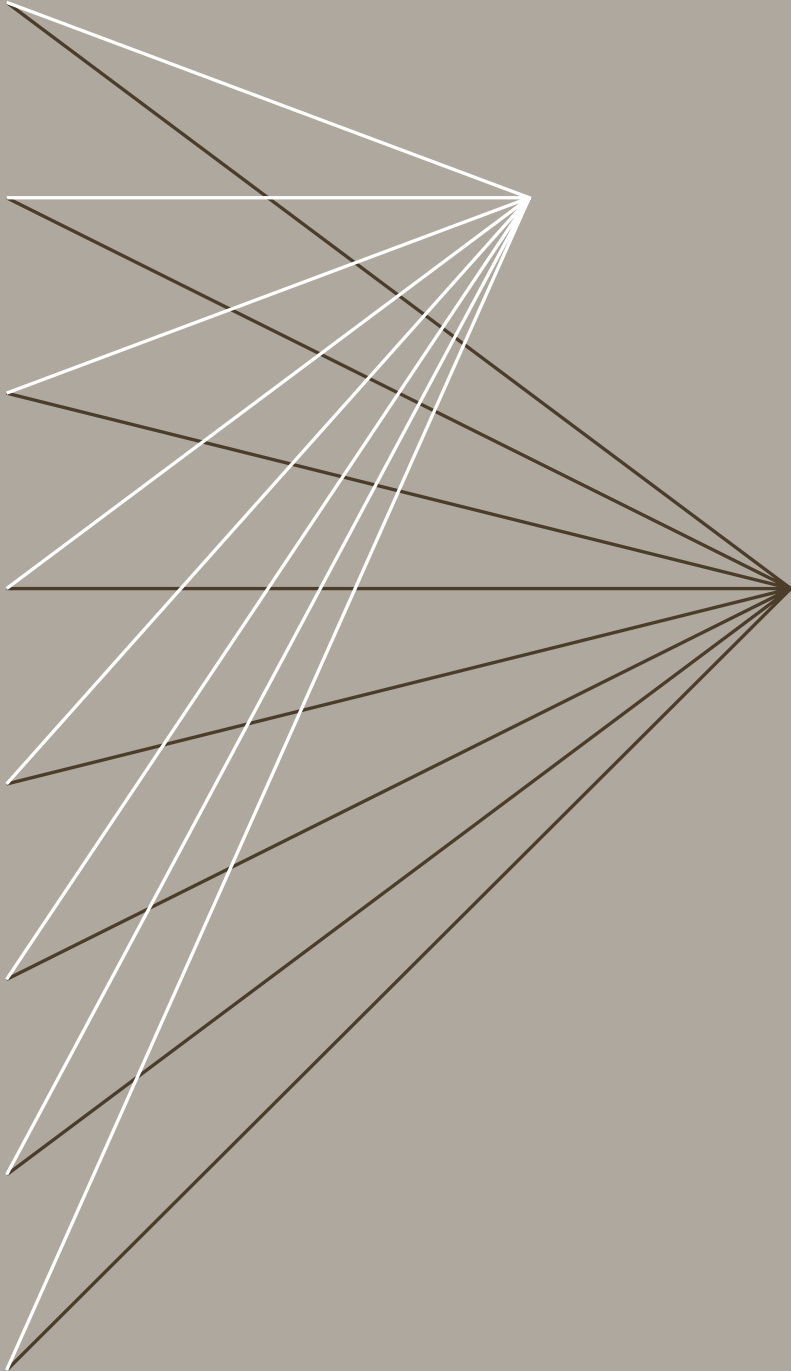
- 1 Silvana Vargas, compiladora (2014). Lima: Instituto de Estudios Peruanos y Grupo Sofía. Véase <www.gruposofia.org.pe>.
- 2 Conformado por Giovanna Aguilar, Lorena Alcázar, Patricia Ames, María Balarin, Roxana Barrantes, Gabriela Camacho, Norma Correa, Sandra Corso, Narda Henríquez, Janina León, Fanni Muñoz, Paula Muñoz, Leda Pérez, Marisa Remy, Patricia Ruiz-Bravo, Cynthia Sanborn, Francesca Uccelli y Silvana Vargas.
- 3 Hoy existen iniciativas similares en otros campos profesionales; entre otras, la Plataforma Comadres, #No Sin Mujeres-Red de Politólogas, Asociación Mujeres Politólogas, Eventos para Hombres (Perú), Women in Finance (Perú) y Women in Mining (Perú).

Capítulo 1

**¿Cómo abordar el estudio de las
inequidades de género en el mundo
académico?**

Lorena Alcázar

María Balarin



Los capítulos que conforman este libro, si bien se enfocan en aristas específicas de las desigualdades entre hombres y mujeres en el campo académico y de la investigación, comparten una mirada conceptual sobre cómo aproximarse a estos temas. Esta mirada compartida ha sido posible gracias a las discusiones mantenidas en el Grupo Sofía durante casi cuatro años de trabajo sostenido, y gracias a la primera etapa de investigación, cuyos frutos están plasmados en *Bajo el radar de Sofía. Oportunidades y barreras de las profesionales en el Perú*, en particular en los capítulos de Anderson y Balarin (Vargas 2014).

Este primer capítulo busca situar a las personas que lean este libro en ese abordaje conceptual compartido sobre el problema de las inequidades de género en el mundo académico. Para ello, presentamos una breve discusión sobre cómo nos aproximamos a los regímenes de inequidad en el campo académico y de la investigación, y sobre los principales aportes de la literatura internacional con respecto a cómo se manifiestan las diferencias entre mujeres y hombres en la academia y cuáles son las principales causas que las explican.

Regímenes de inequidad en el campo académico

Como cualquier otro campo social, la academia se configura a partir de ciertas reglas —explícitas o no— para acceder a ella, para producir conocimiento, ascender en la jerarquía u obtener visibilidad, al mismo tiempo que se configura a partir de las relaciones entre quienes la conforman. Las reglas dan lugar a posiciones en la estructura académica, así como a modos de distribución del poder: mientras que algunas personas asumen posiciones dominantes, otras ocupan posiciones subordinadas y eventualmente disputan la dominación (Bourdieu 2008, Bourdieu y Wacquant 1992). Como señala Tomassini, las “relaciones, pautas de organización y normas” (2014: 21) propias del campo académico o científico están afectadas y moldeadas, además, “por particulares contextos históricos, sociales, políticos, económicos y culturales” (2014: 21).

En principio, las reglas del campo académico plantean que las diferencias en cuanto a la posición y valoración del trabajo académico deberían responder al grado de especialización o al nivel de autoridad académica alcanzado (Ziman 1987), así como a la productividad o desempeño en las tareas de enseñanza. Sin embargo, como señala Tomassini (2014), puede ocurrir también que la valoración (“material o simbólica”) del trabajo académico responda a diferencias biológicas entre hombres y mujeres. Es entonces cuando se habla de “desigualdades de género” (Tomassini 2014: 25).

Las nociones de *género*¹ aportan a la comprensión de las desigualdades construidas respecto a la diferencia sexual, asimetrías y jerarquías que perduran en las sociedades contemporáneas, en las instituciones de educación superior y en el mundo académico. Desde este campo

académico se ha puesto en evidencia, también, la necesidad de tomar en cuenta las relaciones interpersonales en la familia, en las instituciones y en el espacio laboral, así como las representaciones sociales —la cultura institucional y las subjetividades—, con el fin de entender mejor los problemas y desafíos a enfrentar para avanzar en la equidad de género.

La literatura reciente sobre las desigualdades en el ámbito académico muestra que estas se manifiestan durante toda la trayectoria profesional, recorrido en el que diversos factores contribuyen a generar posiciones e itinerarios diferenciados para mujeres y hombres (Buquet y otras 2013, Roos y Gatta 2009, Vargas 2014). Factores que pueden resultar en desventajas para las mujeres cuando se trata de acceder a determinados espacios y puestos de la academia, ingresos económicos e incluso visibilidad y poder.

Las relaciones de género se manifiestan en el contexto de organizaciones como universidades y centros de investigación, que siguen lógicas propias de la organización del trabajo. Estas lógicas contribuyen a generar lo que Acker define como *regímenes de inequidad*, en los cuales encontramos

[...] disparidades sistemáticas en cuanto a la participación en el poder y el control sobre los fines, los recursos y los resultados; las decisiones sobre la organización del trabajo; las oportunidades de ascenso y participación en trabajos interesantes; la seguridad en el empleo y los beneficios; los salarios y otras recompensas; el respeto; y el placer del trabajo y las relaciones laborales (2006: 443).

Los regímenes de inequidad tienden, además, a reproducir las desigualdades de clase, género y etnicidad presentes en la sociedad. En el contexto de este libro, el concepto *regímenes de inequidad* resulta particularmente relevante para entender cómo las diferentes formas de organización y valoración del trabajo académico pueden, de manera no necesariamente intencional, reproducir las desigualdades de género que se encuentran en la sociedad. Así, por ejemplo, cuando en sus sistemas de promoción, distribución de horas y reconocimiento al mérito las organizaciones académicas no toman en cuenta la desigual división del trabajo doméstico —por más que esto constituya un factor extrainstitucional— tienden a reproducir esas desigualdades. Como señalan DiTomaso y otras, “Las desigualdades sutiles que pueden surgir en parte de creencias y actitudes no conscientes, o de políticas y procedimientos organizacionales [...] proveen ‘microventajas’ a los hombres y ‘microdesventajas’ a las mujeres” (2007: 26). En este sentido, las universidades son instituciones con un claro “orden de género” (Buquet y otras 2013). Este orden se construye en torno a

[...] un modelo de “académico ideal” que produce determinados tipos de investigación (cuantitativa, especializada), actúa de ciertas formas (con asertividad, competitividad, total dedicación al trabajo, etc.) y supone ciertos tipos de estructura familiar (menos hijos, más tarde) y roles de género en el hogar (menos responsabilidad en el cuidado de los hijos, una menor integración entre la vida laboral y familiar) (Balarin 2014: 66).

Otro punto importante a considerar es que las desigualdades de género, si bien dan lugar a patrones transversales que afectan a todas las mujeres, no las afectan a todas por igual: se profundizan al entrecruzarse con factores como la clase, el origen étnico, la procedencia y la ubicación geográfica. En tal sentido, los capítulos de este libro reconocen la interseccionalidad de los factores en la configuración de las desigualdades de género en el mundo académico, entendiendo que

Las personas están sujetas a diversas formas de discriminación que a menudo están interconectadas entre sí y son interdependientes. [De este modo], la interseccionalidad es un marco para entender las formas en que múltiples ejes de identidad como clase, raza y género se intersectan e influyen en el bienestar de los individuos (Corus y Saatcioglu 2015: 415).

Así, incorporar una perspectiva interseccional al análisis de las desigualdades de género en la academia peruana permite analizar en profundidad la experiencia de las mujeres en su desarrollo profesional y vida familiar.

¿De qué modo se manifiestan las desigualdades en las trayectorias de hombres y mujeres en el campo académico?

La creciente literatura sobre las desigualdades de género en el campo académico y la investigación muestra que, alrededor del mundo, a pesar de la notable mejora en el acceso de mujeres a todos los niveles de la educación superior —en algunos casos incluso con patrones de feminización de la matrícula universitaria—, cuando volcamos la mirada al mundo laboral profesional académico, las desigualdades entre mujeres y hombres persisten.² Estas desigualdades se expresan de diversas formas: en el acceso y la movilidad en el espacio laboral, en la disparidad salarial, en la continua erosión de la presencia de mujeres en la carrera académica y en su estancamiento en puestos de menor nivel, así como en diferencias en la producción y visibilidad del conocimiento producido por hombres y mujeres.

La literatura muestra que desde los primeros momentos de la carrera académica, en el acceso a los primeros puestos y en la negociación de los primeros salarios se van configurando desigualdades que marcan puntos de partida distintos para mujeres y hombres. En general, además, los hombres son promovidos más rápidamente y llegan más rápido a los puestos más altos de la carrera académica (Danowitz y Agans 2011).

Las diferencias salariales se profundizan durante la trayectoria profesional, en parte porque los hombres tienden a copar las carreras y puestos mejor pagados. Pero incluso en un mismo rango de puestos se encuentran diferencias salariales importantes entre hombres y mujeres (Roos y Gatta 2009). Las mujeres tienden a estar subrepresentadas en disciplinas consideradas “atípicas para su sexo” —en las ciencias sociales, la carrera de economía es un caso ejemplar— que con frecuencia tienen una mayor valoración en el mundo académico.

Diversos autores muestran también una paulatina erosión de las mujeres en todas las etapas de la carrera académica, lo que da lugar a la figura de una “cañería con fuga” (Bailyn 2003, Tomassini 2014, Wolfinger y otros 2008); y que las mujeres enfrentan una serie de obstáculos que explican su subrepresentación en cargos altos y su estancamiento en las posiciones más bajas de la escala académica, lo cual se desarrolla en todas las etapas de su carrera profesional (Jacobs 1996: 172), fenómeno que da lugar a la figura de los “techos de cristal”. Ambos fenómenos están altamente relacionados con diversos mecanismos de discriminación institucional y social, muchas veces sutiles, que discutiremos más adelante.

Tomassini señala que “el proceso que lleva a estos resultados es variado y no necesariamente tan obvio como era en el pasado” (2014: 65). Esta autora plantea la conveniencia de usar la metáfora del “laberinto” para “analizar las trayectorias como caminos que pueden adoptar diversos rumbos y donde las distancias, para llegar a los mismos logros, implican obstáculos distintos según el género de quien los transita” (2014: 66)

Las diferencias de género en el mundo académico se pueden leer, entonces, como el producto de “ventajas [o desventajas] acumulativas” (Tomassini 2014: 25) que, si bien no marcarán del mismo modo la trayectoria de todas las mujeres, dan lugar a los patrones comunes de desigualdad que la literatura encuentra en contextos bastante distintos.

Más allá de la “segregación vertical”, que se traduce en estas diferencias en cuanto a salarios, acceso a puestos y reconocimientos, encontramos también en el mundo académico y de la investigación formas de “segregación horizontal”, que se traducen en diferencias en cuanto a la valoración del conocimiento producido por hombres y mujeres (Buquet y otras 2013).

Así, a pesar de que “la productividad de las mujeres en muchas disciplinas es hoy en día igual a la de los hombres” (NAS 2007), la valoración y visibilidad del trabajo producido por mujeres no es la misma. Los estudios encuentran importantes brechas de género en la visibilidad de la investigación: la investigación producida por mujeres —medida a través del número de citas

de los artículos publicados por mujeres en revistas indexadas, por ejemplo— tiende a ser menos visible que la de sus pares hombres (Ward y otras 1992). Diversos autores (Grant y Ward 1991, Mackie 1985, Sprague y Zimmerman 1989) lo atribuyen a la feminización de ciertos campos o metodologías; así, la preferencia de muchas mujeres por metodologías cualitativas o por temas como género, educación y trabajo social, en América Latina, contribuye a la subvaloración de su trabajo, en contraposición con estudios que se ajustan a las líneas teóricas y metodológicas predominantes en la disciplina. Esto conlleva un menor grado de publicación y referenciación de las investigaciones producidas por mujeres.

Más aún: de acuerdo con Reskin (1978), las mujeres tienden a recibir menos crédito que sus contrapartes hombres al publicar los resultados de su investigación; y son más cuestionadas por su trabajo debido a que los criterios suelen ser más exigentes (Roos 2008: 187). Una vez que se publican los resultados de la investigación, es difícil para las investigadoras recibir el mismo crédito y reconocimiento que sus contrapartes masculinas. Los sesgos de género trabajan en perjuicio de las mujeres, quienes son vistas como *professional wives* de sus mentores masculinos e incapaces de producir publicaciones de calidad sin presencia masculina en los equipos de investigación (Reskin 1978).

Esto acaba teniendo un efecto importante en la exposición de las mujeres en espacios académicos y de políticas públicas, así como en los medios de comunicación, en los que sigue siendo muy frecuente el hecho de encontrar paneles solo de hombres (Särmä 2016).

¿Cómo se explican las diferencias de género en el campo académico?

Las diferencias en cuanto a acceso y progresión en la carrera y salarios, así como en cuanto a la valoración y visibilidad del trabajo producido por mujeres y hombres, se explican, como señalamos, a partir de factores que se van sumando durante toda la carrera académica. Estos factores se pueden agrupar en dos grandes conjuntos: los que se vinculan directamente con mecanismos sutiles de discriminación en el entorno laboral y los que se derivan de la división sexual del trabajo doméstico y de cuidado.

Mecanismos sutiles de discriminación en el entorno laboral: “el académico ideal”

Cuando hablamos de factores del entorno laboral que influyen en las desigualdades entre hombres y mujeres es importante notar que estos no son necesariamente el producto de mecanismos explícitos de discriminación. Por el contrario, como muestran Roos y Gatta, estos factores operan a través de “mecanismos sutiles de discriminación” que se expresan tanto en las “interacciones” cotidianas que tienen lugar en los espacios laborales (por ejemplo, en la valoración del trabajo

entre colegas) como en las “políticas y procedimientos” establecidos en diferentes instituciones académicas (2009). Según las autoras,

Estos resultados desiguales no necesariamente requieren de una motivación discriminadora consciente. De hecho, con frecuencia simplemente reflejan formas tradicionales de hacer las cosas, legados históricos, y/o el traspaso de prejuicios, estereotipos y actitudes no conscientes a interacciones y procesos de decisión organizacional (2009: 195).

Las mujeres también pueden enfrentar mecanismos sutiles de discriminación como resultado de la aplicación de políticas de discriminación positiva en el entorno laboral de la academia. Estas políticas han servido, en muchos casos, como un detonante para el menosprecio y la estigmatización del trabajo docente de las mujeres en departamentos académicos por parte de sus colegas hombres (Roos y Gatta 2009, Flores Niemann 2012a). Pareciera que mecanismos afirmativos como las cuotas de género pueden generar una valoración negativa sobre las calificaciones de las mujeres. Las políticas de discriminación positiva se convierten en esfuerzos superfluos que pueden encubrir estructuras de discriminación y llevar a lo que se conoce como *tokenismo* (Flores Niemann 2012a).

Los mecanismos sutiles de discriminación a menudo están basados en estereotipos de género que llevan a una valoración dispar de las mujeres y los hombres profesionales. Como ocurre en otros campos, en el campo académico se califican de forma distinta determinados estilos o atributos de personalidad. Características como la asertividad, la autoconfianza y la actitud competitiva, etcétera, consideradas más típicamente masculinas, se ven como atributos de un “académico ideal” (Bailyn 2003, Roos 2009):

[...] la codificación [tácita o implícita] de la asertividad como un requerimiento [de la carrera académica] tiende a funcionar en contra de las mujeres, dado que se trata de una actitud que las mujeres no suelen detentar y, cuando lo hacen, es más probable que se les vea como difíciles o antipáticas (Bailyn 2003: 143).

La influencia de este tipo de atributos de personalidad influye en todos los momentos de la carrera académica, ya que “mucho de lo que los académicos hacemos es aplicar juicios *subjetivos* acerca de aquellos con quienes interactuamos” (Roos 2008: 187). En el ingreso a los primeros puestos y la negociación de los primeros salarios tienen un papel importante los estereotipos con respecto a cuáles son esos atributos de un académico o una académica ideal. Así,

asignar la “etiqueta de estrella y destacar es más fácil para los hombres que para las mujeres” (Roos y Gatta 2009: 15). Los estereotipos sobre las académicas con frecuencia sugieren que ellas tenderán a destacar en la enseñanza, donde se requieren atributos “blandos” como la capacidad de conversar, la disposición para el contacto cara a cara y para cuidar a sus estudiantes; no así en la investigación o en posiciones de poder (England y Folbre 1999). Lo mismo ocurre en los procesos de ascenso, en la evaluación del liderazgo y en el acceso a becas, fondos de investigación y fondos discrecionales. Rudman y Glick encuentran que aquellos que consideran implícitamente a las mujeres como “más agradables” que los hombres son también más propensos a juzgar a candidatas mujeres como “ineptas y desagradables” (2001: 758).

Los mecanismos sutiles de discriminación se expresan también en la valoración diferenciada de las carreras, los temas y las metodologías de trabajo. Así, hay carreras altamente masculinizadas o feminizadas que, de plano, conllevan una valoración diferente. Del mismo modo, ciertas metodologías o temas, como los enfoques cualitativos, o los temas de género —que se consideran más “femeninos”—, tienden a ser subvalorados (Balarin 2014, Davenport y Snyder 1995).

Autoras como Fotaki (2009) y Anderson (2014) plantean que la subrepresentación de las mujeres en la carrera académica está influenciada también por la poca presencia de mujeres en la historia del pensamiento social: “La exclusión de la mujer de la historia del pensamiento impacta en la posición de las mujeres en un contexto (el académico) intensamente competitivo, altamente subjetivo y autorreferenciado” (en Balarin 2014: 62).

La poca presencia de mujeres en los puestos más altos de la carrera académica y en cargos de liderazgo influye también en “el predominio de determinados criterios de evaluación y valoración del trabajo académico femenino” (Balarin 2014: 61), así como en el acceso de académicas jóvenes a los procesos de mentoría, que influyen de manera importante en su permanencia en la carrera.

Resulta relevante notar que los mecanismos sutiles de discriminación no solo tienen efecto en la progresión de las mujeres hacia puestos más altos en la escala académica, sino que también influyen en la autopercepción y autovaloración sobre las propias habilidades, lo que supone un obstáculo para el desarrollo profesional. Así por ejemplo, el estudio de Wiley y otras (1979) encuentra que sociólogos hombres y mujeres cuyos artículos fueron rechazados lo atribuyen a diferentes causas: ellas, a defectos en sus investigaciones y redacción; ellos, a causas externas, como sesgos propios de la junta revisora. Como señala Tomassini,

[Las barreras de carácter individual y subjetivo] se encuentran estrechamente relacionadas con la construcción de la autoestima y la percepción de las capacidades personales de varones y mujeres [...]. Así, se muestra cómo la autoconfianza, la percepción de la propia capacidad y la autoes-

tima se desarrollan de manera diferente entre varones y mujeres debido a distintas experiencias de socialización (2014: 28).

La tendencia, como encuentran Roos y Gatta, es, además, a que “los sentimientos de invisibilidad y marginación” empeoren “a medida que se asciende en la carrera [...]. Así, las mujeres entrevistadas se sienten respetadas y valoradas en sus disciplinas, pero desestimadas y poco valoradas en sus propias instituciones” (2009: 26).

División sexual del trabajo doméstico y de cuidado

Más allá de los mecanismos sutiles de discriminación presentes en las instituciones —aunque en relación directa con ellos—, la literatura apunta a la división sexual del trabajo doméstico y de cuidado como una de las principales fuentes de las desigualdades de género en la vida académica. Si bien se trata de factores extrainstitucionales, al no tomarlos en cuenta al momento de organizar el trabajo académico las instituciones tienden a reproducir las desigualdades de género que predominan en la sociedad.

Como señalan Hochschild y Machung (2012), las mujeres han experimentado una “revolución trunca o a medias”: han podido salir al ámbito público a trabajar, pero las relaciones de género no han cambiado dentro del hogar. Esto ha dado lugar a que muchas deban lidiar con una “doble jornada” laboral, pues cumplen con un horario de trabajo similar al de los hombres para luego llegar a sus casas a ocuparse de las tareas domésticas y de cuidado. Corina Rodríguez (2005, 2012) precisa que el cuidado se refiere a la atención de las necesidades de las personas dependientes, por su edad o por sus condiciones/capacidades —niños o personas mayores, enfermas o con alguna discapacidad—, pero también de las que podrían autoproverse dicho cuidado, y que existe una estrecha relación entre las trayectorias de las familias y la trayectoria profesional de las mujeres.

La situación se agrava de modo notorio para las mujeres con hijos pequeños, lo que da lugar a que se hable de la “penalidad de la maternidad”. Mason y Goulden (2004a) encuentran que la presencia de hijos menores de 6 años en el hogar tiene un impacto negativo en la progresión y permanencia de las mujeres en la carrera académica, mientras que casi no afecta la carrera de los hombres. Las autoras lo atribuyen a que, para muchas mujeres, la maternidad suele coincidir con los procesos de ascenso y consolidación en la carrera académica. Esto puede afectar sus trayectorias de diversas maneras: algunas optarán por salirse de la carrera académica al considerarla incompatible con sus nuevas responsabilidades —lo que explica, en parte, el porqué de la “cañería con fuga”—; otras, por ubicarse en posiciones de menor rango y carga de tiempo. En general, la mayoría sufrirán retrasos considerables en su ritmo de avance en la carrera a causa

de la maternidad o del cuidado de otros miembros del hogar (Mason y Goulden 2004a, 2004b; Wolfinger y otros 2008), o tendrán que lidiar con una considerable sobrecarga laboral:

Los estudios sobre mujeres académicas sugieren que ellas con frecuencia trabajan contra el reloj biológico para establecer sus carreras; aquellas con hijos duermen poco mientras tratan de mantenerse a la altura de las expectativas basadas en un modelo masculino libre de responsabilidades familiares (Acker 2011: 334).

Estudios como el de Misra y otras (2012) muestran que muchas mujeres no optan entre la familia o el trabajo, sino que despliegan estrategias de priorización que les permitan compatibilizar la vida laboral y familiar. Así, encuentran que muchas mujeres dan prioridad a demandas específicas —como la enseñanza o las tareas administrativas— y ponen de lado tareas como la investigación, lo que si bien puede no impactar en su permanencia en el trabajo, sí lo hace en sus posibilidades de avance y reconocimiento.

Sea como fuere, queda claro que la “doble jornada” y la “penalidad de la maternidad” o la “economía del cuidado” tienen un impacto importante en las trayectorias de las mujeres académicas, y que interactúan con los mecanismos sutiles de discriminación que se encuentran en los procesos y formas de organización propios de las universidades y los centros de investigación.

Inequidades y contexto

Con tales ideas en mente nos aproximamos a los estudios que se presentan en los siguientes capítulos de este libro. Un punto importante es que los mecanismos sutiles de discriminación, así como los costos de la maternidad y de la división sexual del trabajo doméstico y de cuidado, se despliegan en contextos particulares marcados por trayectorias históricas, culturales e institucionales.

Durante la segunda mitad del siglo XX, en el mundo, pero en particular en América Latina, se suscitaron cambios significativos respecto a marcos jurídicos contra las prácticas discriminatorias hacia las mujeres, al mismo tiempo que los estudios de género lograron legitimación en la academia latinoamericana en las décadas de 1980 y 1990. Sin embargo, esto no vino acompañado por cambios institucionales; incluso tampoco, por lo menos de manera suficiente, en las instituciones de educación superior y las de investigación social, donde solo en las últimas décadas se puso el tema en el tapete y se encuentra a algunas mujeres ocupando cargos de liderazgo.

Es importante resaltar también que, en la actualidad, ser una mujer en la academia norteamericana o europea —con universidades y centros de investigación que tienen un grado de consolidación institucional mayor, y que operan en un contexto de políticas de fomento a la inves-

tigación igualmente consolidado— es completamente distinto que serlo en la academia peruana; y es igualmente distinto ser una mujer académica en una universidad o un centro de investigación privado de Lima, que serlo en una universidad pública de alguna otra provincia.

En América Latina —y, en particular, en el Perú— las mujeres enfrentan mayores desafíos debido a la fragilidad institucional de la academia y del campo de la investigación, y a los limitados recursos de los que están provistos; pero también debido a que persisten las resistencias en los medios social y laboral.

Notas

- 1 Scott (1986) plantea que el género es una categoría de análisis histórica y relacional sobre la diferencia sexual.
- 2 Para conocer una revisión y bibliografía extensa sobre esta literatura, véase Balarin 2014.



Capítulo 2

**El entorno de la investigación social
en el Perú**

Lorena Alcázar
María Balarin
Aurora Escudero

En el capítulo anterior, además de discutir las principales líneas conceptuales que han guiado los estudios que conforman este libro, presentamos algunos de los principales hallazgos de la investigación académica internacional sobre las dinámicas de género en el mundo de la investigación y la docencia universitaria. Si bien, como veremos a lo largo de esta publicación, en el Perú existen coincidencias importantes con los hallazgos de esta literatura, hay también particularidades que se explicarían por lo que podemos describir como el entorno precario en el que se desarrolla la investigación académica en el país, entorno que profundiza algunas desigualdades de género que también se plantean en el presente libro.

El precario entorno de investigación al que nos referimos se explica en particular debido a que, históricamente, hay una marcada ausencia del Estado en la promoción de la investigación mediante financiamiento público, políticas e incentivos. Esto, especialmente en el caso de las ciencias sociales: cuando el Estado ha asumido un rol más activo para promover la investigación —incluido el momento actual— no las ha tomado en cuenta en los paquetes de financiamiento público ni en las políticas de promoción en general.

A esto se le suma la orientación tradicional de las universidades peruanas hacia la docencia, más que hacia investigar y producir conocimiento. Esto ha llevado a que muchas de las propias instituciones de educación superior se constituyan en entornos de investigación bastante precarios (Balarin y otros 2016). La precariedad del entorno se manifiesta también en los resultados del I Censo Nacional de Investigación y Desarrollo en Centros de Investigación (2016),¹ que muestran que el Perú tiene un nivel de gasto en investigación y desarrollo cuatro veces menor que el promedio de la Alianza del Pacífico y veinte veces menor que el promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE): 518 millones de soles en el 2015, cifra que representó 0,08% del producto bruto interno de ese año. Cabe mencionar que el 46,8% de ese gasto provino de universidades, principalmente de universidades privadas sin fines de lucro (60%).

Como veremos, en el caso de las ciencias sociales la ausencia del Estado ha sido suplida, en parte, gracias a los esfuerzos de la propia comunidad de investigadores agrupados en algunas universidades y centros de investigación emblemáticos, y gracias también al rol de la cooperación internacional en el financiamiento de la investigación (Snyder y otras 2013). Esto ha dado lugar a una producción académica importante, que ha permitido que las ciencias sociales aporten a la comprensión de los problemas del país (Degregori 2000, Iguñiz y Barrantes 2004). Vale la pena remarcar, en el contexto de este libro, el papel de los estudios de género desde la década de 1990 “en la comprensión, sensibilización y elaboración de propuestas derivadas de las inequidades de género” (Muñoz 2014), en los que se enmarcan las investigaciones de esta publicación.

Los esfuerzos de la comunidad académica se han dado, sin embargo, en un marco institucional débil que limita los avances en la profesionalización de las carreras académicas y de investigación, así como los alcances de la investigación generada en el país y su inserción en los circuitos internacionales de producción e intercambio de conocimiento.² Esta débil institucionalidad ha contribuido también a que haya un mayor predominio de las redes informales y “padrinazgo” en los procesos de acceso a —y ascenso en— las carreras, situaciones que con frecuencia ponen en mayor desventaja a las mujeres; así como más dificultades para establecer el tipo de políticas de igualdad de oportunidades que en otros países han servido para contener el impacto de los mecanismos más explícitos de discriminación de género.

El rol del Estado y las políticas públicas en la producción académica

Si bien el Estado peruano se ha mantenido históricamente alejado de la generación de una política sistemática de producción del conocimiento, a mediados del siglo XX hubo esfuerzos significativos para promover la inversión de recursos públicos en investigación, principalmente en torno a temas relacionados con la innovación en ciencia y tecnología orientada al desarrollo productivo del país.

Entre las iniciativas más relevantes se encuentra la creación, en 1968, del Consejo Nacional de Investigación (CONI), que en 1981 se convertiría en Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONCYTEC) (Balarin y otros 2016). En la misma línea, en la década de 1970 se crearon institutos estatales de investigación que buscaron apoyar a los sectores industria, minería, telecomunicaciones y pesca. Además, aunque de manera tangencial, se impulsó el fortalecimiento de instituciones de fuera del ámbito de la ciencia y tecnología, como el Instituto Nacional de Planificación (INP), que reunió a una valiosa generación de científicos sociales y economistas (Marticorena 2007: 8). Cabe resaltar que este nuevo interés por la investigación no incluyó a las universidades como agentes de producción de conocimiento, ni dirigió recursos económicos hacia las mismas.

En este contexto, en 1975 el Perú registró la inversión más alta de su historia en investigación y desarrollo: 0,46% del PBI. Sin embargo, a pesar del creciente interés por promover la inversión en investigación científica y tecnológica, no se lograron impactos suficientes en los planos económico, social ni ambiental (Marticorena 2007). De entonces en adelante, la inversión en investigación y desarrollo cayó de forma constante; el CONCYTEC, como institución líder de las políticas de investigación en el país, se debilitó de manera paulatina; y el interés por promover la investigación fue desapareciendo de la agenda pública a medida que aumentaban, en la década de 1980, la crisis económica y la violencia política.

En la década de 1990 los ajustes estructurales —producto de la crisis económica— y la promulgación de la Ley de Promoción de la Inversión en la Educación³ (Decreto Legislativo 882, 1996) terminaron por debilitar aún más el ya reducido papel del Estado en la promoción de la investigación. Esto, sumado a la exclusión de las universidades como instituciones capaces de canalizar esta demanda de investigación, explica, en parte, el poco interés por mantener estas iniciativas en la agenda pública (Marticorena 2007: 9).

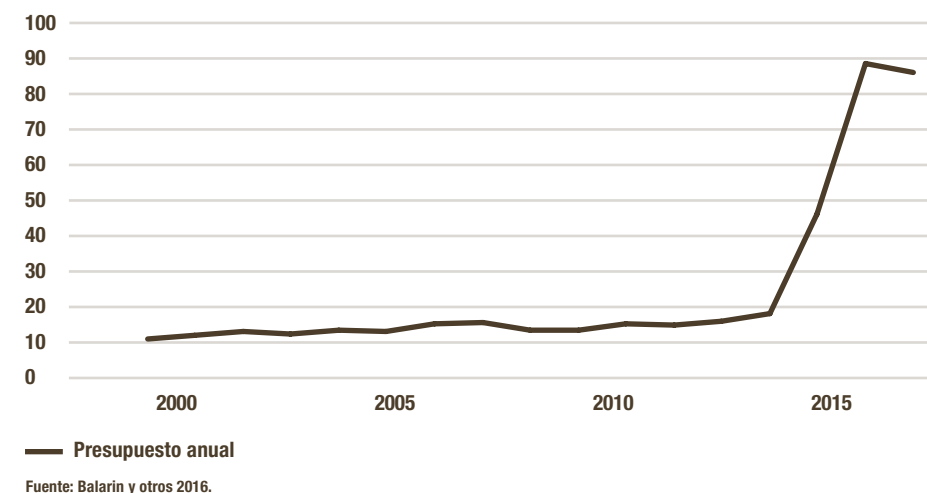
Es solo a inicios del siglo XXI, en el marco del proceso de crecimiento económico, cuando se genera una nueva ola de iniciativas alrededor de la producción del conocimiento, con efectos importantes —aunque aún limitados— en el desarrollo de la investigación científica en el Perú. En primer lugar, se promulgó la Ley Marco de Ciencia, Tecnología e Innovación (2001), que define las atribuciones, alcances y medios de acción del Estado en el ámbito de la ciencia, la tecnología y la innovación. Posteriormente se conformó el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (SINACYT) y se designó al CONCYTEC como su organismo rector, convirtiéndolo así en la entidad responsable de la política nacional de ciencia, tecnología e innovación.

A partir de esta designación, el CONCYTEC, ahora adscrito a la Presidencia del Consejo de Ministros (PCM), asumió una serie de responsabilidades —tales como la elaboración del Plan Nacional de Ciencia y Tecnología 2006-2021, la implementación de los Programas Nacionales de Ciencia y Tecnología, y la creación del Fondo Nacional de Desarrollo Científico (FONDECYT) y del Fondo de Innovación, Ciencia y Tecnología (FINCYT)— que lo llevaron a su paulatino fortalecimiento institucional.

De manera paralela a la conformación del SINCYT y la designación de fondos de investigación, el presupuesto anual del CONCYTEC se incrementó enormemente: pasó de percibir 3358 millones de dólares estadounidenses⁴ de presupuesto anual en el 2000 a un presupuesto de más de 26 250 millones para el 2015 (gráfico 1).

La importancia de estos cambios es indudable. Sin embargo, hay que anotar que ninguno tiene impacto sobre el campo de las ciencias sociales, pues el modelo de desarrollo científico y tecnológico en el país solo se enfoca en el desarrollo de las capacidades en áreas consideradas propias de las “ciencias duras” y excluye aún las ciencias sociales, las humanidades y las artes.

Gráfico 1
Presupuesto anual del CONCYTEC de 1999 al 2015
Millones de soles



Por otro lado, en los últimos años se diseñó (y, parcialmente, se implementó) normativa que busca revalorar el papel de la educación superior en la producción de conocimiento, mediante el fortalecimiento de capacidades del conjunto de estudiantes e instituciones de educación superior.

En primer lugar, en el 2012 se creó el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC), cuyo objetivo es promover el acceso, la permanencia y culminación de la educación superior de jóvenes con escasos recursos y de alto rendimiento académico. Si bien la creación de estos programas de beca y crédito educativo supone un paso importante en la generación de capital humano que produzca conocimiento para el país, es evidente el sesgo de estas becas hacia carreras relacionadas con ciencia y tecnología. Así, en la misma ley de creación del PRONABEC se manifiesta que el programa está orientado a financiar carreras en las áreas priorizadas por el CONCYTEC; es decir, ciencias de la vida y biotecnologías, ciencia y tecnología de materiales, tecnologías de la información y comunicación, ciencias y tecnologías ambientales, ciencias básicas, y, de manera complementaria, las áreas de ciencias sociales. Cabe resaltar que en el caso de carreras de las áreas de ciencias sociales —o humanidades— se establece que no deberán exceder el 5% anual de las vacantes convocadas.

En segundo lugar, se aprobó la nueva Ley Universitaria (Ley 30220, 2014), que busca normar la creación, funcionamiento, supervisión y cierre de las universidades con el fin de asegurar la calidad educativa de las instituciones de educación superior. Entre sus principales aportes para mejorar la investigación en el país se encuentra la revalorización de la universidad como espacio de creación de conocimiento, en contraposición al tradicional enfoque netamente docente que han tenido las universidades en el país. Así, se establece que una de las funciones principales de la universidad es la investigación, así como la generación de investigación científica, tecnológica y humanística, y la creación intelectual y artística. En la misma línea, la nueva ley establece acciones que buscan asegurar el compromiso institucional de la universidad con la investigación, en el marco de los procesos de internacionalización de la educación superior; esto, por ejemplo, a partir de la creación de vicerrectorados de investigación, cuya principal función será “organizar la difusión del conocimiento y promover la aplicación de los resultados de las investigaciones, así como la transferencia tecnológica y el uso de las fuentes de investigación, integrando la universidad, la empresa y las entidades del Estado” (Art. 50). Además, en la ley se define el rol de “docente-investigador” y se norman funciones relacionadas con la generación de conocimiento mediante la investigación.

En tercer lugar, en el marco del proceso de descentralización nacional se han promulgado leyes que buscan fortalecer las universidades públicas regionales, como instituciones generadoras de conocimiento. Claro ejemplo de ello son la Ley del Canon (Ley 27506, 2001) y la Ley de Regalía Minera (Ley 28258, 2004), que permiten el uso de recursos provenientes del respectivo canon minero regional para el financiamiento de las universidades y para invertir en actividades de investigación. Como en los casos de PRONABEC y la Ley Universitaria, se dispone que estos recursos sean dirigidos a actividades vinculadas con ciencia y tecnología.

Si bien estos esfuerzos por generar lineamientos y proveer recursos financieros para actividades de investigación buscan posicionar a las universidades como centros de producción de conocimiento, no contemplan la enorme heterogeneidad ni las profundas desigualdades entre universidades privadas y públicas, y entre las de Lima y las de otras regiones. Así, las universidades presentan diversas limitaciones estructurales para generar actividades de investigación; además, la gran discrecionalidad y la corrupción en gobiernos regionales a menudo impiden que los fondos económicos dirigidos a las universidades lleguen a materializarse en recursos para la investigación (Balarin y otros 2016). Todo esto genera un entorno adverso, en el cual las iniciativas de fomento de la investigación no logran realmente incorporar a las universidades la producción de conocimiento y la investigación.

Finalmente, cabe mencionar que los importantes esfuerzos de los últimos años para promover la investigación se encuentran desarticulados entre sí y fallan al no reconocer el contexto altamente precario y heterogéneo de la producción de conocimiento en el país. Por otro lado, las iniciativas mencionadas reflejan el poco interés del Estado por fortalecer la investigación sobre temas de fuera del ámbito de la ciencia y tecnología, sin tomar en cuenta una reflexión en torno a cuál es el fin de generar conocimiento y cuál es el aporte de otras disciplinas —como las humanidades y las ciencias sociales— para el desarrollo del país.

La investigación social en las universidades peruanas

La falta de políticas y de financiamiento del Estado configura un contexto precario que se agrava al mirar el rol de las universidades en la producción de investigación. Así, mientras que en casi todo el mundo las universidades se caracterizan por ser el espacio central de producción de conocimiento académico, en el Perú mantienen un modelo institucional enfocado prioritariamente en la docencia y la formación profesional, lo que tiene consecuencias importantes para su (no) consolidación como espacios de producción de conocimiento.

Diversos estudios encuentran, además, que en la gran mayoría de universidades públicas y privadas existe poca transparencia en la designación de plazas docentes, y falta de criterios meritocráticos en la designación de ascensos. En la misma línea, existe una fuerte preeminencia de criterios discrecionales en la selección de personal y en la designación de recursos económicos (CNSRU 2002, MINEDU 2006). Esto tiene fuertes implicancias en la consolidación de una carrera docente y de investigación en las universidades.

Como se muestra en el cuadro 1, la gran mayoría de estudiantes de pregrado no participan en trabajos de investigación (77% afirman no haberlo hecho), carencia que se presenta en universidades públicas y privadas. Dado que la universidad es un espacio donde se configuran las primeras experiencias estudiantiles, no haberse entrenado en habilidades de investigación tiene un peso importante en el futuro desempeño en estos ámbitos. En el caso de la enseñanza, un poco más de la mitad de docentes afirman haber participado en actividades de investigación en los últimos dos años (51%); sin embargo, existe una marcada diferencia entre las universidades públicas (72% afirman haber investigado) y las privadas (59% no han investigado).

Cuadro 1
Investigación en el contexto universitario de ciencias sociales y humanidades*

Participación sistemática en trabajos de investigación (estudiantes de pregrado)	Privadas	Públicas	Promedio (n.º)
Sí	21%	26%	23% (8 464)
No	79%	74%	77% (28 611)
Total	23 736	13 339	37 075
Investigación en los últimos dos años (docentes)	Privadas	Públicas	Promedio (n.º)
Sí	41%	72%	51% (2 871)
No	59%	28%	49% (2 784)
Total	3 818	1 837	5 655

* Filtrado por docentes y estudiantes pertenecientes al área de ciencias sociales y humanidades.
Fuente: II Censo Nacional Universitario (INEI 2010).
Elaboración propia.

Esto parece indicar que en la gran mayoría de universidades privadas la investigación no formó parte de las actividades docentes. Es probable que sea el caso, especialmente, de las universidades formadas a partir del Decreto Legislativo 882 y que no consideran la investigación como parte de su misión institucional. Esto podría cambiar a partir de la aprobación de la nueva Ley Universitaria, que exige que todas las universidades desarrollen investigación.

Por otra parte, el proceso de descentralización ha incluido disposiciones relacionadas con el acceso a financiamiento para actividades de investigación en universidades públicas regionales, lo que podría explicar la alta dedicación de docentes a este tipo de actividades. Sin embargo, al ser implementadas en la mayoría de los casos en contextos altamente politizados y burocráticos —en los que, en cuanto al acceso a fondos de investigación y a la producción de conocimiento, aún se imponen criterios ideológicos—, el uso de estos recursos puede tener consecuencias importantes en la calidad de la investigación (Balarin y otros 2016).

Ahora: tal como se observa en el cuadro 2, del porcentaje de docentes que no participaron en actividades de investigación en los últimos dos años, 68% de las mujeres y 64% de los hombres afirman que la principal razón por la que no pudieron dedicarse a esta actividad fue la falta de tiempo; mientras que 31% de las mujeres y 34% de los hombres mencionan la falta de recursos económicos. La tendencia se mantiene en las universidades públicas y en las privadas.

Cuadro 2
Razón por la que no realizó investigaciones en los últimos dos años*
(docentes de ciencias sociales y humanidades)

Categorías	PRIVADAS		PÚBLICAS		TOTAL	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Falta de tiempo	71%	69%	48%	46%	68%	64%
No califica para solicitar recursos	6%	7%	11%	14%	6%	8%
No hay infraestructura adecuada	3%	4%	4%	10%	4%	5%
No hay recursos económicos	29%	31%	47%	47%	31%	34%
Otros	10%	10%	6%	8%	9%	10%

* Porcentajes sobre el total de docentes que declaran no haber realizado una investigación en los últimos dos años, de acuerdo con el sexo y el tipo de universidad.
Fuente: II Censo Nacional Universitario (INEI 2010).
Elaboración propia.

Todo esto parece indicar que si bien la ausencia del Estado (en políticas y financiamiento) es un factor importante, el propio modelo institucional de las universidades —en especial, los modelos de distribución de horas y los incentivos a la investigación— constituye un fuerte obstáculo para la investigación. Tal como se muestra en el cuadro 1, esto es particularmente preocupante en las universidades privadas, con más bajos porcentajes de dedicación a la investigación entre estudiantes y docentes.

No es de sorprender, entonces, que la productividad académica del Perú en las ciencias sociales se encuentre muy por debajo de la media regional. Según un estudio de Hernández (2014) que se basa en un análisis bibliométrico de la base SCOPUS, América Latina produce solo 4% de los artículos indexados sobre ciencias sociales, y el Perú contribuye solo con 1,5%.

Resulta evidente que el modelo institucional predominante —universidades enfocadas en la docencia y el desarrollo profesional— constituye un obstáculo importante para la mejora de las capacidades de investigación que las normativas recientes buscan lograr. Asimismo, el panorama de las universidades en el país es altamente heterogéneo en este sentido; las políticas para promover la investigación tendrán impactos distintos en cada caso, y es de esperarse que se configuren trayectorias sumamente distintas en las distintas instituciones.

Universidades y centros que promueven la investigación

Resulta relevante destacar excepciones frente al panorama descrito. Como señalamos al comienzo, a pesar de la naturaleza precaria del contexto, en el Perú hay un importante empuje de la propia comunidad de investigadores y de instituciones emblemáticas para fortalecer la investigación social. Es el caso de universidades privadas de pensión alta, en las cuales han surgido entidades como el Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico (CIUP); el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) y el Centro de Investigaciones Sociológicas, Económicas, Políticas y Antropológicas (CISEPA), de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP); y el Instituto del Perú, de la Universidad San Martín de Porres.

Del 2007 al 2011 más de 50% de los estudios producidos en el país se desarrollaron en universidades privadas, 80% de las cuales ubicadas en Lima (Hernández 2014). Esto se explica porque el entorno internacional con el que estas casas de estudio se vinculan promueve el interés por el desarrollo de la investigación y le da un fuerte peso al calificar el posicionamiento en los *rankings* internacionales. En este sentido, algunas universidades —como la PUCP y la Universidad del Pacífico (UP)— han planteado cambios en sus políticas institucionales con el fin de convertirse en universidades para la investigación, que se han traducido en cambios en su arquitectura organizacional: hoy incluyen vicerrectorados de investigación, concursos para docentes y otros esquemas internos de financiamiento e incentivos que constituyen esfuerzos iniciales para promover la producción académica de alta calidad (Balarin y otros 2016).

Si bien las iniciativas para promover la investigación en estas universidades supone un paso en la dirección correcta, los recursos con los que cada institución cuenta aún son bastante limitados para hacer frente a un contexto de nulo financiamiento público y sin políticas de promoción de la investigación social.

¿Quiénes producen investigación en el Perú, y cómo lo hacen?

La debilidad de las políticas de fomento a la investigación promovidas desde el Estado; la poca relevancia que se le otorga al aporte de las ciencias sociales al desarrollo del país, manifestada en el evidente sesgo hacia la producción de conocimiento sobre ciencia y tecnología; el tradicional rol docente de las universidades; y las fuentes de financiamiento esporádicas —e insuficientes— conforman un terreno árido para el desarrollo de la investigación social. Sin embargo, a pesar de estas limitaciones estructurales, el Perú cuenta con un importante cuerpo de conocimiento e investigaciones proveniente de las ciencias sociales. Esto, debido sobre todo a esfuerzos de los propios investigadores, agrupados en universidades, centros de investigación y organizaciones de la sociedad autogestionadas, a partir de los cuales han generado diversas estrategias para obtener financiamiento y producir conocimiento de calidad en un contexto adverso.

En cuanto a la obtención de recursos económicos y financiamiento, cabe resaltar el rol que ha cumplido la cooperación internacional, pues “sin [fondos de la cooperación internacional], la mayor parte del conocimiento producido por las ciencias sociales en el Perú, simplemente no existiría” (Snyder y otras 2013: 3).

Asimismo, en los últimos años, en el marco de la instalación paulatina de la política basada en evidencia, el Estado ha asumido un papel importante en la demanda de conocimiento social y en la revalorización de la investigación desde las ciencias sociales. Así, a partir de esta nueva demanda del Estado por generar evidencia, principalmente a través de consultorías y evaluaciones, se logra ampliar la dotación de recursos para la investigación.

Por otra parte, tanto los centros de investigación independientes como las organizaciones autogestionadas han cumplido la función que las universidades no han asumido frente a la investigación y producción de conocimiento social. En este sentido, surgen como respuesta de la comunidad académica frente a la poca orientación de las universidades hacia la producción sistemática de conocimiento.

Es indispensable reconocer el importante papel de los centros de investigación independientes⁵ para producir conocimiento social relevante aplicado a los problemas del país. Del mismo modo, organizaciones de la sociedad civil —como el Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES), el Seminario Permanente de Investigación Agraria (SEPIA), la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP), la Asociación Peruana de Economía (APE), el Grupo Sofía y la Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales, entre otras— se han constituido en espacios sumamente importantes de desarrollo profesional, producción de conocimiento y generación de espacios de debate para las ciencias sociales en el país.

Ahora bien: teniendo presentes las características del modelo institucional de las universidades y la relevancia que en este contexto asumen los centros de investigación y las organizaciones de la sociedad civil, no resulta sorprendente que la mayoría de las personas que se dedican a la investigación opten por afiliarse a más de una entidad, con el fin de hacerle frente a la inestabilidad económica y laboral inherente a su actividad. Así, es común que quienes optan por dedicarse a las labores de investigación encuentren una situación similar a esta:

[...] una oferta de financiamiento inestable, asistemática y no estructural, que se rige generalmente por contratos de consultoría puntuales o casuales [...], esquemas de escasa continuidad, poca previsibilidad y difícil localización (o identificación) institucional, [donde] las relaciones personales, las redes sociales y las trayectorias compartidas entre funcionarios e investigadores se tornan determinantes (Lardone y Roggero 2011: 16).

Este es claramente el caso de mucha de la investigación social que se produce hoy en el país. Ante ello, el “pluriempleo” no solo proporciona una relativa estabilidad, sino que promueve mejoras en la calidad de la investigación al ampliar las redes profesionales y aumentar las oportunidades de publicar en diversos espacios, así como de influir en las políticas públicas. No obstante, aunque recurrir al pluriempleo supone una estrategia valiosa para mantener la producción académica, también implica mayores restricciones de tiempo, fragmentación de las agendas de investigación y lealtades divididas en los casos en que sean instituciones que compiten entre sí por financiamiento (Bay y otros 2008).

Otras estrategias para enfrentar la falta de financiamiento estable son la “hiperproductividad” y el ajuste de las agendas de investigación. La primera hace referencia a la producción rápida de investigaciones en un esfuerzo por aumentar la cantidad de fondos potenciales, mientras que la segunda implica producir investigaciones alineadas con los temas priorizados por las fuentes de financiamiento. Ambas son prácticas cada vez más comunes en el contexto de una creciente demanda de consultorías a través del Estado y la demanda cada vez mayor de la cooperación internacional por generar conocimiento que incida en las políticas públicas. De este modo, quienes investigan ajustan sus agendas y orientan su trabajo, cada vez más, a realizar investigación académica a través de las consultorías requeridas por el sector público.

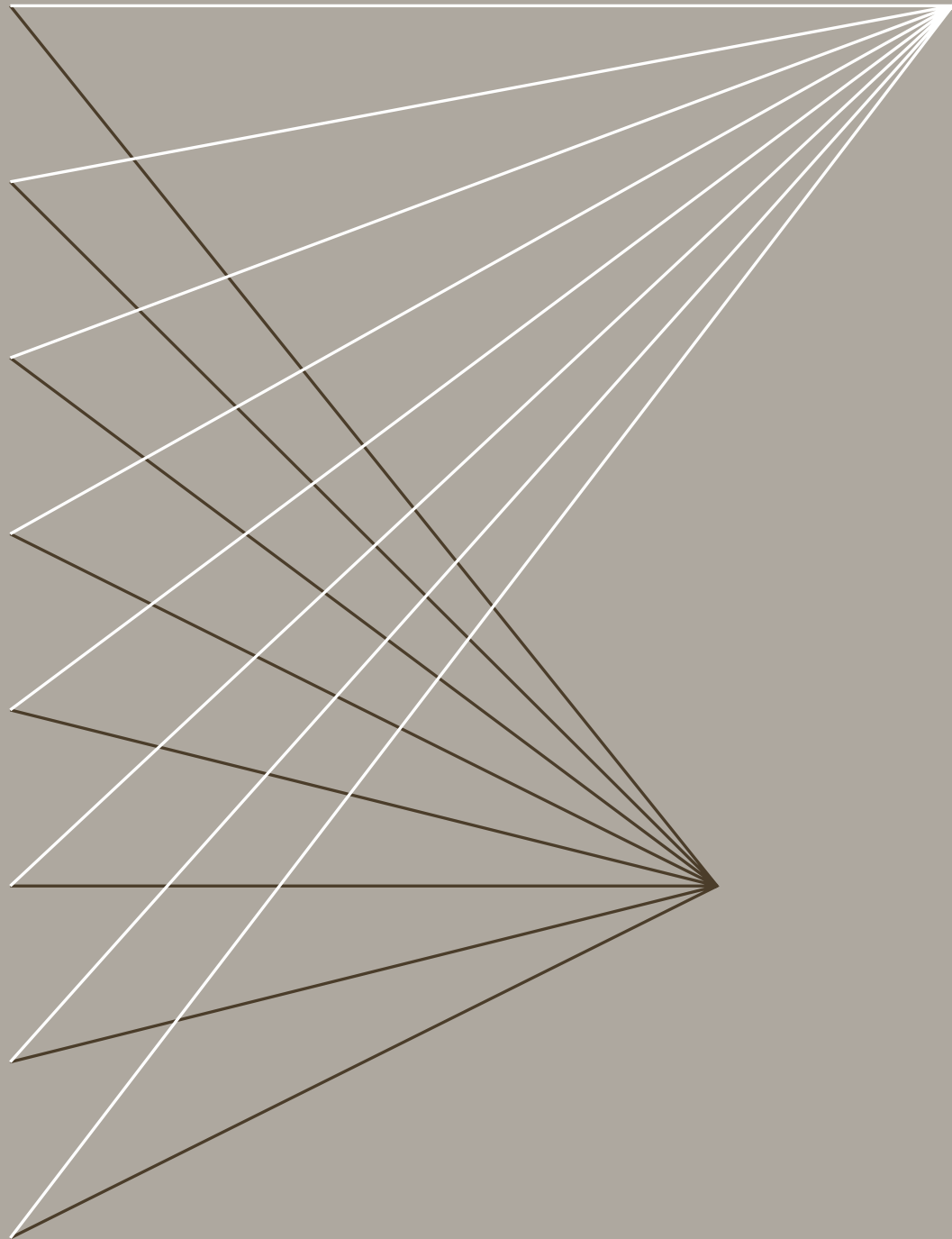
En un contexto institucional tan precario como el peruano, la capacidad de generar estrategias de pluriempleo e hiperproductividad beneficiosas, que permitan obtener financiamiento y apoyo institucional, resulta vital para mantenerse en el entorno de la investigación nacional. Las redes personales y profesionales, así como el estatus académico provisto por el prestigio

del centro de estudios, así como otros factores no enteramente meritocráticos, adquieren mucha más relevancia para la permanencia en la academia.

Este es, en términos generales, el contexto nacional e institucional en el que las investigadoras y los investigadores sociales trabajan y producen conocimiento en el país. Un contexto precario que en cierto sentido afecta a hombres y mujeres por igual, pero que, como veremos en los siguientes capítulos, contribuye a crear o alimentar disparidades de género en el mundo académico de las ciencias sociales en el Perú. La débil profesionalización de las carreras académicas y de investigación, así como el predominio de procesos poco institucionalizados —debido a la falta de políticas públicas—, demandan el despliegue de estrategias como el pluriempleo o la hiperproductividad, frente a las cuales hombres y mujeres operan de formas distintas.

Notas

- 1 Elaborado por el Instituto Nacional de Estadística por encargo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONCYTEC). Abarcó todos los sectores que llevan a cabo actividades de investigación y desarrollo en el país; a saber: los institutos públicos de investigación, universidades e instituciones privadas sin fines de lucro, y organizaciones no gubernamentales.
- 2 La relación del número total de artículos en revistas indexadas respecto al número total de investigadores se ubicó en 0,6 en el Perú. Este ratio está muy por debajo del de otros países de la Alianza del Pacífico, como Chile, donde el ratio es de 1,7; Colombia, con un ratio de 1, y México donde este indicador es de 0,811 (CONCYTEC 2016).
- 3 A partir de su promulgación, en 1996, se generó una proliferación de universidades privadas de dudosa calidad, cada vez más orientadas a la formación profesional, alejadas de la investigación y producción de conocimiento.
- 4 Al tipo de cambio de 3,2762 soles por dólar, según el Banco Central de Reserva del Perú, para el 27 de agosto del 2015.
- 5 Entre los principales centros de investigación se encuentran el Instituto de Estudios Peruanos (IEP), con 50 años de existencia; el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), con 35 años; y el Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo (DESCO), además de otros que han terminado posicionándose más como empresas consultoras; es el caso de Apoyo, ahora en alianza con IPSOS, y Macroconsult.



Capítulo 3

Oportunidades y barreras en la trayectoria de las científicas sociales peruanas

Lorena Alcázar
María Balarin
Andrea Román

En las últimas décadas hay un importante avance en la discusión sobre las desigualdades que enfrentan las académicas en el mundo de la universidad y la investigación. En el Perú, *Bajo el radar de Sofía. Oportunidades y barreras de las profesionales en el Perú*, libro compilado por Silvana Vargas (2014) como parte del trabajo del Grupo Sofía, marca un hito importante en el establecimiento de una agenda de investigación sobre el tema.

El presente capítulo¹ se enmarca en estos esfuerzos y es resultado de esa agenda del Grupo Sofía, que pretende profundizar en el análisis de las disparidades entre las experiencias de mujeres y hombres en el mundo laboral académico de las ciencias sociales. Específicamente, analizamos las oportunidades y barreras a las que se enfrentan las científicas sociales peruanas durante su trayectoria académica. Buscamos caracterizar las trayectorias de aquellas que han alcanzado cierto grado de profesionalización en la carrera académica y las de sus pares hombres, provenientes de contextos institucionales diversos —universidades y centros de investigación públicos o privados, de Lima o de regiones—, e identificar y examinar los factores que podrían estar dificultando o facilitando el progreso de su trayectoria laboral.

Con este propósito, aplicamos una encuesta a hombres y mujeres de distintas carreras de ciencias sociales que ejercen la docencia universitaria y la investigación en instituciones y regiones del Perú, mujeres y hombres mayores de 30 años, con estudios de maestría o con diez años de experiencia en investigación, como mínimo, y que producen estudios académicos,² y entrevistamos a mujeres seleccionadas de dicho grupo.³ Ambos instrumentos metodológicos se basaron en tres dimensiones centrales de análisis que nos permitieron identificar y caracterizar patrones de la carrera profesional y académica: 1) progresión en la carrera profesional: puestos de docencia, investigación y liderazgo⁴ que han logrado alcanzar durante su trayectoria laboral, e ingresos; 2) producción de conocimiento: investigaciones publicadas y metodologías utilizadas; 3) presencia en eventos académicos, medios de comunicación y espacios de elaboración de políticas públicas o en el Estado.

La investigación buscó, de igual manera, entender las trayectorias profesionales y académicas mediante el análisis de posibles factores asociados que explicaran las diferencias en cuanto a progresión en la carrera, producción de conocimiento y presencia en espacios de debate. Tomamos en cuenta aspectos como la construcción y el uso de redes profesionales; la estructura familiar y los roles en su interior; y los mecanismos de discriminación de género —explícitos y sutiles— hallados en el entorno laboral, que se traducen en percepciones y valoraciones diferenciadas del trabajo académico de mujeres y hombres.

En el cuadro 1 presentamos una versión abreviada de la matriz de operacionalización de las variables.⁵ Las dimensiones y variables de estudio las identificamos gracias a una extensa revisión de la literatura que nos permitió reconocer los factores que podían ser importantes para el análisis, y adaptarlos al contexto peruano.⁶ Los estudios presentados en el primer libro del

Grupo Sofía (Vargas 2014) son una herramienta importante para empezar a comprender estas dinámicas. Usando fuentes de información primarias —encuestas y entrevistas— y secundarias —Censo Universitario, Directorio Nacional de Investigadores e Innovadores, entre otras—, en las siguientes páginas presentamos un esfuerzo por identificar y entender las diferencias en las trayectorias de académicos hombres y mujeres de las ciencias sociales en el Perú, y qué factores están asociados a dichas diferencias.

Cuadro 1
Dimensiones y variables de estudio

DIMENSIONES	VARIABLES
Dimensiones centrales de análisis	Progresión en la carrera profesional.
	Producción de conocimiento.
	Participación en espacios de debate y formulación de políticas.
Barreras y oportunidades	Construcción de redes en el ámbito profesional.
	Estructura familiar y roles en la familia.
	Mecanismos de discriminación explícitos y sutiles en el entorno laboral.

Elaboración propia.

¿Por qué es importante este tema?

En los últimos treinta años hubo un importante incremento del número de mujeres en los espacios educativos y, sobre todo, en las universidades.⁷ De acuerdo con el estudio de Castro y Yamada (2011), las mujeres no solo representan la mitad del estudiantado universitario, sino que tienen tasas superiores de graduación en la educación superior. Este es un patrón general en el continente latinoamericano y en otras regiones del mundo (Papadópulos y Radakovich 2006). Sin embargo, a pesar de este significativo avance, que nos animaría a afirmar que no hay diferencias sustantivas entre las mujeres y los hombres que logran acceder a la educación superior, existe todavía una brecha importante entre el número de mujeres que ingresan al mercado laboral y, en particular, a puestos del mundo académico universitario. En el Perú, por ejemplo, según el II Censo Nacional Universitario (INEI 2010),⁸ 68,1% de quienes ejercen la docencia universitaria son hombres y

56% de los puestos administrativos de las universidades están ocupados por hombres.⁹ Esta brecha se ensancha en los puestos más altos de la carrera docente (Balarin 2014).

La situación descrita es similar a la observada en otros países. De acuerdo con Danowitz y Agans (2011: 316), en Estados Unidos, en el año 2006, la participación de las mujeres en el mundo académico de las ciencias sociales era de 36%, proporción más alta que en carreras como ingeniería, ciencias naturales y negocios, pero igualmente preocupante. Asimismo, las autoras encuentran que las mujeres tienen menos probabilidades de ser contratadas como docentes a tiempo completo o en posiciones permanentes (*tenure*) en las carreras de ciencias sociales, ciencias naturales e ingeniería (Danowitz y Agans 2011: 316). Estas diferencias se dan desde el principio de la carrera académica, con diferencias en los ritmos de ascenso y acumulación de prestigio, y tienen un efecto duradero en las trayectorias. Así, ellas se van estancando en los puestos más bajos de la escalera de ascenso (Baylin 2003, Bell 2009, Roos 2009).

Las mujeres enfrentan una serie de barreras que les impiden seguir avanzando en su carrera y las desmotivan. Buquet y otras (2013) argumentan que en el mundo académico operan dos tipos de segregación¹⁰ que las perjudica: la horizontal y la vertical.

La segregación horizontal hace referencia a cómo la estructura de división del trabajo “otorga a mujeres y hombres espacios disciplinarios y tareas en función de una asignación de inclinaciones y aptitudes femeninas y masculinas” (Balarin 2014: 56). En el imaginario social se establece una asociación entre lo femenino y ciertas carreras o profesiones —como las artes, las humanidades o cierto tipo de ciencias sociales—; y en estas carreras, entre lo femenino y ciertas metodologías, temas o líneas de trabajo. Esta división en las aptitudes, carreras y metodologías tiende a acarrear repercusiones importantes en las oportunidades de las mujeres para conseguir fondos de investigación o progresar en su carrera académica, especialmente porque hay aptitudes, carreras y metodologías ligadas a lo masculino que son mejor valoradas en el campo académico.

La segregación vertical describe cómo las mujeres tienden a ocupar en una mayor proporción los puestos más bajos de la jerarquía universitaria, mientras que los puestos de mayor poder y reconocimiento están ocupados por hombres (Buquet y otras 2013: 228). Esto se traduce en una distribución desigual “del prestigio, la autoridad, el reconocimiento social y, por supuesto, la retribución económica dentro de las universidades” (Buquet y otras 2013: 287).

Las estructuras sociales que propician la segregación de las mujeres en el espacio universitario y de investigación abarcan distintos ámbitos de la trayectoria académica. En Estados Unidos, la literatura sobre el tema señala que hay brechas en términos de visibilidad, producción, ocupación de cargos, distribución del trabajo, otorgamiento de reconocimientos y premios, entre otras áreas (Cole y Zuckerman 1984, Danowitz y Agans 2011, Misray otras 2012, Roos y Gatta 2007, Ward y otras 1992).

Estas diferencias en los resultados y las experiencias son producto de elementos relacionados con factores como la división sexual del trabajo en el hogar, la construcción de redes y contactos, los mecanismos de discriminación en el entorno laboral explícitos y sutiles —percepciones y expectativas sesgadas sobre las mujeres— y, relacionadas con lo anterior, la estructuración y configuración del trabajo académico, la encarnación del “académico ideal” y las inhibiciones de parte de las propias mujeres. Todos estos factores se suman y complejizan las desigualdades a las que se enfrentan las mujeres en el espacio laboral y, específicamente, en la academia.

Metodología

Con el fin de abordar un tema tan complejo como el descrito empleamos bases de datos, mapeos de eventos, y encuestas y entrevistas propias. Para el diagnóstico en las universidades utilizamos información del CENAUN 2010 —del Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú (INEI)— y del Directorio Nacional de Investigadores e Innovadores (DINA),¹¹ elaborado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología del Perú (CONCYTEC).

El CENAUN 2010 es una encuesta autoaplicada que recoge datos sobre estudiantes de pregrado y posgrado, docentes y trabajadores administrativos de cien universidades de todo el país. Específicamente, empleamos la información sobre nuestro tema de interés proporcionada por 28 839 estudiantes de pregrado y 1756 docentes del área de las ciencias sociales que respondieron al censo. Debido a que las preguntas no siempre son las mismas para ambos, en algunos casos presentamos los datos solo de docentes o de estudiantes.¹²

Asimismo, para complementar la información provista por el CENAUN 2010 empleamos la ofrecida por el DINA, único directorio actualizado con datos de profesionales de la investigación que laboran en distintas áreas académicas.¹³ Las personas se inscriben en línea y completan un formulario con datos sobre, por ejemplo, su trayectoria educativa y publicaciones académicas. Si bien el DINA es el mejor esfuerzo de los últimos años para tener un directorio de este tipo en el Perú, el hecho de que no haya un filtro claro puede distorsionar la información, porque muchas personas registradas no necesariamente tienen publicaciones académicas. Además, tiene la limitación de que un alto número de quienes sí tienen publicaciones no se registran. No obstante, creemos que ofrece datos importantes para entender el mundo académico en el contexto peruano.

Con la información de libre disponibilidad que ofrece el DINA, y a través de un proceso de minería de datos,¹⁴ creamos una base con información de 4368 investigadoras e investigadores de las ciencias sociales.¹⁵ Los datos recopilados por el DINA son, básicamente, el área de especialización, el lugar de residencia y la institución en la que laboran. Estas variables complementan la información del CENAUN, que corresponde solo a universidades, no así a centros de investigación desvinculados de instituciones educativas.

A pesar de que este primer acercamiento provee una buena contextualización del conjunto de profesionales de las ciencias sociales en el Perú, la información secundaria disponible no permite, por un lado, contar con información completa sobre la trayectoria profesional y académica del grupo de interés de nuestro estudio; y, por otro lado, tampoco ofrece información sobre las barreras y oportunidades que enfrentan hombres y mujeres, ni sobre los factores que dificultan o facilitan sus trayectorias. Por esta razón, diseñamos y aplicamos una encuesta de 77 preguntas para recolectar información sobre los temas planteados en el cuadro 1, que es una abreviación de la matriz de operacionalización de variables elaborada para guiar la investigación y preparar los instrumentos de investigación (encuesta y guía de entrevistas).

Para llegar a los sujetos de estudio —mujeres y hombres profesionales dedicados a la investigación en las ciencias sociales con una trayectoria laboral y académica comprobada— fue necesario elaborar una base de datos con contactos provenientes de centros de investigación y universidades del Perú. Esta base la construimos a partir de la lista de instituciones socias del Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES).¹⁶ Buscamos en las páginas web y, en caso de no hallar en estas los correos electrónicos personales que nos interesaban, contactamos a las instituciones. El CIES, dada su misión y objetivos, es el consorcio que reúne el mayor número de universidades y centros de investigación que trabajan en temas referidos a la política económica y social en el Perú;¹⁷ además, si bien no los incluye a todos, es útil como un primer filtro gracias a sus requisitos para asociarse.¹⁸ El grupo de profesionales que incluimos pertenece a facultades de ciencias sociales;¹⁹ y en las universidades donde no las hay, contactamos a docentes de las facultades de economía, ciencia política, comunicaciones o educación, luego de revisar sus perfiles y trabajos de investigación. El objetivo del esfuerzo fue identificar a la mayor cantidad de profesionales con el perfil en el que se enfoca el presente capítulo. Así, armamos una base de datos con representación de diez regiones del Perú.²⁰ Sin embargo, no está la totalidad de docentes e investigadores e investigadoras de las instituciones socias del CIES, ya que, aun cuando la construimos revisando las páginas web y contactando a las instituciones, en muchos casos no se consignaban los datos completos o no nos enviaron la información solicitada.

Utilizamos como complemento el Directorio de Mujeres Investigadoras en las Ciencias Sociales²¹ del Grupo Sofía y los directorios de contactos de instituciones y organizaciones como el Instituto de Estudios Peruanos (IEP), el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) y la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP). Todo esto permitió que nuestra base de datos incluyera a 978 personas: 347 mujeres y 631 hombres; 824 de Lima y 153 de otras regiones del país; 308 de instituciones públicas y 665 de instituciones privadas.

Aplicamos la encuesta de manera virtual, mediante el servicio de SurveyMonkey; la enviamos por correo electrónico a nuestros contactos de la base. Dado que buscábamos obtener información sobre profesionales de las ciencias sociales que se dedicaran a la investigación y la docencia universitaria, con una cierta trayectoria laboral y académica, establecimos tres filtros: tener 30 años de edad o más; contar con una maestría o con, por lo menos, diez años de experiencia en investigación sobre temas relacionados con las ciencias sociales; y, finalmente, dedicarse a la investigación, es decir, producir investigación.

Para asegurar que respondieran la encuesta, reenviamos tres veces el enlace y llamamos por teléfono a instituciones y contactos con el fin de difundirla. Del total de envíos por correo electrónico obtuvimos 698 respuestas, de las cuales 457 resultaron válidas; las otras no superaron los filtros o no fueron más allá de las primeras preguntas.

Nos respondieron 456 personas: 222 mujeres y 234 hombres, de las cuales 80% trabajan en Lima y 20% en regiones, y 23% pertenecen a instituciones públicas y 77% a instituciones privadas. A pesar de que las mujeres están sobrerrepresentadas en la muestra lograda —en comparación con la base de contactos—, las otras variables tienen proporciones similares a las de nuestra base total, a la del DINA y a la del CENAUN. Para sopesar la sobrerrepresentación en términos de sexo, ponderamos los porcentajes de las respuestas y así balanceamos la muestra. Se observa también una sobrerrepresentación de universidades y centros de investigación privados, pero ello no es tanto producto de un sesgo de respuesta a la encuesta, sino de los filtros establecidos, que requirieron una cierta trayectoria de investigación. Tal como mencionamos en el capítulo 2, en el Perú la investigación en ciencias sociales tiende a estar concentrada en Lima y en instituciones privadas.

En el cuadro 2 se observa que la mayoría de personas encuestadas son mayores de 45 años (60,6%) y laboran en Lima Metropolitana y Callao (80,2%). Asimismo, la mayoría se desempeñan en el sector privado (77,2%) y tienen hijas o hijos menores de edad (42,6%). Notamos diferencias interesantes entre hombres y mujeres; por ejemplo, el porcentaje de mujeres menores de 45 años y con más edad es muy parejo, a diferencia de lo que ocurre entre los hombres: 34,6% tienen menos de 45 años y 65,4% son mayores de 45. Igualmente, existen diferencias en la distribución de casos para la variable de estado civil: en el caso de las mujeres, 31,8% son solteras, frente a solo 17,5% de los hombres. Esta última divergencia puede ser producto de la diferencia de edad, ya que los hombres que respondieron la encuesta son, en promedio, mayores.

Cuadro 2
Caracterización de la muestra de la encuesta

Variable	Categorías	Mujeres	Hombres	Total
Edad	Menores de 45	48,1%	34,6%	175 (39,4%)
	Mayores de 45	51,9%	65,4%	250 (60,6%)
	Total (n.º)	208	217	425
Lugar de residencia	Lima Metropolitana y Callao	81,3%	79,6%	346 (80,2%)
	Otras regiones del Perú	18,7%	20,4%	84 (19,8%)
	Total	209	221	430
Sector de trabajo	Público	20,9%	23,8%	86 (22,8%)
	Privado	79,1%	76,2%	297 (77,2%)
	Total (n.º)	177	206	383
Hijos/as	No tiene	34,6%	26,6%	117 (29,4%)
	Tienes hijos/as menores de edad	39,5%	44,2%	161 (42,6%)
	Tiene hijos/as mayores de edad	26,0%	29,2%	106 (28,0%)
	Total (n.º)	185	199	384

Estado civil	Mujeres	Hombres	Total
Soltera/o	31,8%	17,5%	112 (22,7%)
Casado/a o conviviente	48,5%	70,1%	271 (62,3%)
Separado/a o divorciado/a	16,1%	11,5%	63 (12,4%)
Viudo/a	3,6%	0,9%	10 (1,8%)
Total (n.º)	222	234	456

Fuente: encuesta propia.
Elaboración propia.

En el caso de la distribución por carreras, 21,1% de las mujeres son de economía, 19,6% de antropología, 17,5% de sociología y 41,75% de otras, tales como ciencia política o historia (gráfico 1). La división entre los hombres varía, en comparación con sus colegas mujeres: 36,8% son economistas, 18% sociólogos, 8% antropólogos y 37,3% de otras carreras del área de las ciencias sociales (gráfico 2).

Gráfico 1
Carreras: mujeres

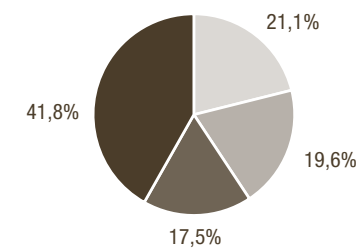
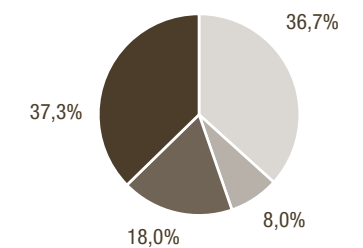


Gráfico 2
Carreras: hombres



■ Economía ■ Antropología ■ Sociología ■ Otras

Fuente: encuesta propia.
Elaboración propia.

Si bien la encuesta presenta información interesante sobre las trayectorias del grupo de interés del estudio, consideramos necesario profundizar en las experiencias de vida de las mujeres que han logrado sobresalir en el ámbito académico; esto, para entender la forma en que las barreras y oportunidades se conjugan a lo largo de las trayectorias laborales y de vida. Por esta razón, entrevistamos a mujeres investigadoras y docentes de ciencias sociales provenientes de distintas carreras y regiones del Perú.

Las entrevistas buscaron explorar los mismos ejes temáticos de la encuesta, pero profundizando en los mecanismos y dinámicas que dan lugar a patrones de carrera, producción y visibilidad del trabajo de las mujeres. La mirada cualitativa permitió ahondar en temas que no necesariamente se pueden recoger en una encuesta; específicamente, los mecanismos sutiles de discriminación y su modo de operar entre las mujeres ubicadas en distintos contextos institucionales. De igual modo, nos permitió analizar cómo ciertos elementos vinculados a la construcción de las identidades académicas de las mujeres y los hombres pueden dar cuenta de la creación de patrones culturales; por ejemplo, las ideas predominantes sobre las características del “académico ideal”. La muestra está compuesta por 14 mujeres profesionales dedicadas a la investigación, de distintas carreras del área de las ciencias sociales. Ellas son de Lima y de otras regiones del Perú, y laboran en centros de investigación, universidades privadas o universidades públicas (cuadro 3).

Cuadro 3
Muestra de entrevistas

	LIMA			OTRAS REGIONES			Total
	Centro de investigación	Universidad pública	Universidad privada	Centro de investigación	Universidad pública	Universidad privada	
Antropología		1	1		1		3
Economía	2		2		1		5
Otras*	2	1	1		2		6
Total	4	2	4	0	4	0	14

* Sociología, ciencia política, educación, filosofía, historia y trabajo social.
Elaboración propia.

La etapa de análisis integró la información que obtuvimos en las encuestas y las entrevistas. Presentamos los hallazgos articulando la información estadística y cualitativa correspondiente a cada tema de la matriz de operacionalización, buscando presentar desde una perspectiva más completa las desigualdades entre hombres y mujeres en el mundo académico de las ciencias sociales.

Una aproximación desde la universidad peruana

Es posible una primera aproximación al mundo de las ciencias sociales²² apelando a fuentes secundarias como el CENAUN 2010 y el DINA. De acuerdo con el CENAUN, en el 2010 había 12 983 mujeres y 15 856 hombres estudiando ciencias sociales en las universidades peruanas; es decir, 45% eran mujeres. El mayor porcentaje estudiaba en universidades públicas y, tal como se observa en el cuadro 4, una contundente mayoría seguían la carrera de economía. El número de estudiantes en Lima y otras regiones del Perú es similar y la gran mayoría tienen menos de 29 años de edad.

A diferencia de lo que ocurre con el sector estudiantil, la mayor proporción de docentes de ciencias sociales laboran en instituciones de educación superior ubicadas en Lima Metropolitana y Callao (55,8% de las mujeres, 54% de los hombres) y en carreras diferentes a la economía (84,9% de las mujeres, 70,5% de los hombres). Un detalle interesante, y que se diferencia de lo que sucede entre estudiantes, es que hay el doble de docentes hombres que de mujeres en la carrera de economía (29,5% de los hombres, 15,1% de las mujeres).

La información del CENAUN 2010 concuerda con la información provista por el DINA para el 2016. De acuerdo con el DINA, en las ciencias sociales del Perú 68,4% de quienes investigan son hombres; de ellos, cerca de 51% residen en Lima y la gran mayoría tienen como especialidad carreras que no son la economía. Aproximadamente un tercio de los investigadores hombres son economistas, frente a solo 17,3% de las investigadoras.

La diferencia entre los datos del CENAUN 2010 y el DINA se acentúan en cuanto al lugar de trabajo: en el caso del censo, la mayoría laboran en instituciones públicas, mientras que en el DINA 58,7% dicen laborar en instituciones educativas o centros de investigación privados.

En el caso de los docentes censados por el CENAUN 2010 observamos, además, que la mayoría están casados (66,2%), mientras que entre las mujeres este estado civil es menos común: 42,8%. Otra diferencia interesante se evidencia en la categoría “divorciado/a” o “separado/a”: 12,3% de las docentes están divorciadas o separadas, frente a 7,5% de los docentes.

Finalmente, la mayoría de docentes —mujeres y hombres— tienen más de 45 años de edad; no obstante, hay un mayor porcentaje de mujeres menores de 45: 47,9%, frente a 33%. De los docentes hombres, 67% tienen más de 45 años, lo que representa el 80% de docentes de ciencias sociales que sobrepasan esa edad.

Cuadro 4
Caracterización de la base de datos del CENAUN 2010

Variables	Categorías	ESTUDIANTES DE PREGRADO		DOCENTES	
		Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
		45,0%	55,0%	24,1%	75,9%
Lugar de residencia	Lima Metropolitana y Callao	44,9%	48,9%	55,8%	54,0%
	Otras regiones del Perú	55,1%	51,1%	44,2%	46,0%
Tipo de institución	Pública	79,3%	78,9%	67,8%	68,9%
	Privada	20,7%	21,1%	32,2%	31,1%
Carreras	Economistas	70,3%	75,8%	15,1%	29,5%
	No economistas	29,7%	24,2%	84,9%	70,5%
Estado civil	Soltero/a	95,4%	95,0%	37,8%	18,6%
	Casado/a o conviviente	4,3%	4,6%	48,2%	72,4%
	Divorciado/a o separado/a	0,3%	0,3%	12,3%	7,5%
	Viudo/a	0,04%	0,04%	1,7%	1,5%
	Total (n.º)	12 983	15 856	423	1 333

Fuente: CENAUN 2010.
Elaboración propia.

Otro elemento importante para observar las trayectorias laborales y de investigación es la posición en la escala laboral de la universidad.²³ El CENAUN 2010 nos permite presentar la condición laboral y la categoría en la que se desempeñan. Tal como se observa en el cuadro 5, un mayor porcentaje de los hombres (60,9%) son docentes ordinarios, es decir, tienen contratos que les permiten ascender en la escala académica.

Cuadro 5
Condición laboral

Categorías	Mujeres	Hombres
Profesor/a ordinario/a	53,7%	60,9%
Profesor/a extraordinario/a	0,2%	0,2%
Profesor/a contratado/a	35,0%	34,2%
Jefe/a de práctica	11,1%	4,7%
Total (n.º)	423	1 333

Fuente: CENAUN 2010.
Elaboración propia.

Esta diferencia se refleja en la ocupación de las categorías más altas de la docencia. De acuerdo con el censo, 27,8% de los hombres son docentes principales, frente a solo 15,5% de las mujeres. Ellas están concentradas en la categoría de docente auxiliar (40,5%), la más baja de esta escala, lo que puede ser producto de que son, en promedio, más jóvenes (cuadro 6).

Si observamos las diferencias por grupos de edad, notamos que la brecha en la categoría de docente principal se amplía considerablemente entre mayores de 45 años, mientras que entre menores de esa edad los porcentajes por categoría son similares. Entre mayores de 45, 23,6% de las mujeres y 37,1% de los hombres son docentes principales, lo que podría ser una buena señal y adelantar una reducción considerable de la brecha en el futuro; no obstante, como no hay data anterior a la del CENAUN 2010 y los datos del censo son la fotografía de un momento específico, no podemos afirmar que no existe —o que no existirá— una fuga de mujeres de la carrera académica en los próximos años.

Asimismo, las diferencias entre mujeres y hombres docentes son más amplias en las universidades públicas, especialmente en la categoría de docente principal: 33,6% de los hombres son docentes principales, y solo 16,6% de las mujeres. En el sector público vemos, nuevamente, que las mujeres están concentradas en las categorías de docencia más bajas (docente asociado y auxiliar). Si bien en el sector privado hay diferencias, estas son mucho menores.

Cuadro 6
Categoría de docencia

Categorías	Mujeres	Hombres
Docente principal	15,5%	27,8%
Docente asociado/a	30,4%	25,7%
Docente auxiliar	40,5%	33,4%
Ninguno	13,6%	13,1%
Total (n.º)	375	1 268

Fuente: CENAUN 2010.
Elaboración propia.

Se podría argumentar que las divergencias en el acceso a puestos son producto de una desigualdad en los estudios de posgrado —que permiten ascender en la escalera laboral docente—; sin embargo, tal como lo indican los resultados del CENAUN, el porcentaje de mujeres docentes con posgrado (89,1%) es bastante cercano al de los hombres (91,5%).

Las diferencias en cuanto a los puestos pueden conllevar diferencias en los ingresos. En el cuadro 7 se observan las divergencias, especialmente en la categoría de ingresos superiores a los 2165 soles: mientras que solo 15,6% de las docentes ganan más de 2165 soles, esta proporción alcanza el 25,4% entre los hombres.

En el sector estudiantil, aunque las diferencias entre hombres y mujeres en términos de carrera o de ingresos no son notorias, las oportunidades y experiencias en la universidad pueden afectar el futuro desempeño laboral. De acuerdo con Ñopo (2014), la participación como estudiante en el espacio universitario y la posibilidad de acceder a prácticas profesionales mediante redes de contactos pueden marcar una distinción. Los datos del CENAUN 2010 muestran que si bien la participación estudiantil es baja en general, los hombres doblan la participación de sus colegas mujeres en espacios de representación estudiantil y espacios culturales (cuadro 8). Tal como se plantea en los capítulos 6 y 7, que relatan las experiencias de mujeres jóvenes en la universidad, estas prácticas podrían ayudar a obtener reconocimiento público y, de esta forma, abrirse espacio entre docentes y estudiantes.

Finalmente, el mundo académico no solo implica la enseñanza, sino también producir investigación, incluso cuando este tipo de trabajo ha sido frecuentemente relegado en el contexto universitario peruano (Balarín 2014). La investigación permite actualizar conocimientos en un espacio donde es necesario aprender y discutir constantemente; pero, además, permite a estudiantes y docentes posicionarse en el mundo académico y construir prestigio en su entorno.

Cuadro 7
Ingresos promedio, docentes de ciencias sociales*

Categorías	Mujeres	Hombres	N.º
Menos de S/ 2 165	84,4%	74,6%	1 351 (76,9%)
Más de S/ 2 165	15,6%	25,4%	405 (23,1%)
Total	1 333	423	1 756

* Rangos establecidos tomando como referencia los considerados en el CENAUN. Se creó una nueva variable de ingresos promediando los del CENAUN y ponderándolos con las frecuencias de cada uno de los rangos presentados en el censo. El promedio de los rangos resultó de 2165 soles.
Fuente: CENAUN 2010.
Elaboración propia.

Cuadro 8
Participación en organizaciones estudiantiles (estudiantes de pregrado)*

Categorías	Mujeres	Hombres
Representación estudiantil	2,6%	4,9%
Científica	0,9%	2,0%
Cultural	2,9%	4,1%
Recreacional o deportiva	2,2%	3,5%
Otras	0,2%	0,2%

* Porcentaje de quienes responden que sí participan.
Fuente: CENAUN 2010.
Elaboración propia.

Analizar las trayectorias de producción de investigación es importante para entender las desigualdades en el mundo académico de las ciencias sociales. En el contexto universitario peruano, la mayoría de docentes afirman haber participado en trabajos de investigación en los últimos dos años (61,2% de las mujeres, 58,3% de los hombres). Así, tenemos que si bien hay más docentes hombres, y más de ellos son docentes *ordinarizados* y principales, la proporción de mujeres que investigan es ligeramente mayor. Esto puede deberse a que, como se ve en otras secciones de este capítulo, más hombres tienden a ocupar cargos de liderazgo, lo que reduciría su disponibilidad de tiempo para investigar (cuadro 9).

Cuadro 9
Investigación en el contexto universitario

Investigación en los últimos dos años	Mujeres	Hombres	N.º
Sí	61,2%	58,3%	1 036 (59%)
No	38,8%	41,7%	720 (41%)
Total (n.º)	423	1 333	1 756

Fuente: CENAUN 2010
Elaboración propia.

A pesar de que una alta proporción de docentes hacen investigación, cerca de 40% no investigaron en los dos años anteriores al CENAUN 2010 (cuadro 10). Los problemas que se enfrentan en las universidades peruanas para hacer investigación están planteados en el capítulo 2 y, tal como se observa en el cuadro 10, no hay gran diferencia entre las barreras que enfrentan docentes mujeres y hombres al tratar de investigar. La falta de tiempo y de recursos económicos son, para ambos, las razones principales.

Esta primera descripción de la situación de las ciencias sociales en el Perú —similar a la recogida en nuestras propias indagaciones sobre trayectorias profesionales— nos permite validar la información y contextualizar los resultados de la encuesta y de las entrevistas, materia de la siguiente sección.

Cuadro 10
Razón por la que no realizó investigaciones en los últimos dos años (docentes)*

Categorías	Mujeres	Hombres
Falta de tiempo	57,9%	62,2%
No califica para solicitar recursos	11,0%	9,2%
No hay infraestructura adecuada	3,1%	7,9%
No hay recursos económicos	31,7%	33,3%
Otras	7,3%	7,0%

* Pregunta de opción múltiple.
Fuente: CENAUN 2010.
Elaboración propia.

Puestos, producción y presencia pública

La literatura internacional que hace referencia a la desigualdad de género en el mundo académico identifica tres esferas en las que existen diferencias entre hombres y mujeres: 1) acceso y movilidad en el espacio laboral; 2) producción académica e investigación; y 3) presencia en eventos académicos y en el debate público (Bank 2011, Danowitz y Agans 2011, Roos y Gatta 2007, Tomassini 2014). Frecuentemente, las mujeres se encuentran sobrerrepresentadas en los puestos más bajos de la escala académica; sus trabajos de investigación y publicaciones tienden a ser menos visibles; y, en general, son menos reconocidas por su trabajo. Además, hay una situación nombrada como la “cañería con fuga” (Berryman 1983), figura que retrata la progresiva erosión de la presencia de las mujeres en los distintos niveles de la carrera.²⁴

Las tres esferas mencionadas están estrechamente vinculadas y se entremezclan; es decir, a menudo quienes investigan o ejercen la docencia logran ascender en la escala gracias al número de sus publicaciones o al reconocimiento que reciben en el mundo académico y en el debate público. Esto, de alguna forma, les permite a los hombres negociar mejor sus ascensos y posicionarse en el mundo académico (Danowitz y Agans 2011, Balarin 2014), mientras que a las mujeres el sistema las lleva más bien a no negociar (Roos 2009). Entender este proceso de acceso y ascenso en la carrera académica es fundamental para identificar las diferencias entre los resultados que obtienen las mujeres y los hombres.

De acuerdo con la encuesta, existen diferencias en la trayectoria profesional de hombres y mujeres profesionales de las ciencias sociales.²⁵ En primer término, hallamos diferencias estadísticamente significativas en el acceso a los más altos puestos de la docencia: los hombres ocupan en mayor medida las categorías de docente principal y asociado. Este patrón se observa tanto por tipo de institución como por grupos de edad. En el sector público, por ejemplo, los hombres ocupan mayoritariamente los puestos de profesores principales (62,5% de los hombres, 38,9% de las mujeres), mientras que más mujeres ocupan los puestos de profesores contratados (27,8% de las mujeres, 14,6% de los hombres). Asimismo, observamos diferencias entre mujeres y hombres menores de 45 años y de más edad: en ambos grupos, ellos tienden a ocupar los puestos más altos en la progresión de la carrera académica (cuadro 11).

Cuadro 11
Puestos de docencia por grupos de edad

CATEGORÍAS	MENORES DE 45		MAYORES DE 45	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Profesor/a principal	5,1%	1,5%	36,5%	54,5%**
Profesor/a asociado/a	7,1%	36,8%**	26,0%	17,2%*
Profesor/a contratado/a	55,1%	51,5%	22,9%	21,6%
Otro	2,1%	1,5%	5,2%	0,0%
Investigadores/as no docentes	30,6%	8,8%	9,4%	6,7%
Total (n.º)	98	68	96	134

***p < ,001; **p < ,01; *p < ,05
Fuente: encuesta propia.
Elaboración propia.

La carrera docente también implica el acceso a posiciones de liderazgo en la propia universidad. Los puestos administrativos permiten obtener poder en el espacio universitario y complementar los ingresos de la docencia. De acuerdo con los resultados de la encuesta, hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto al ascenso hacia posiciones de liderazgo: 47,4% de ellas no han ocupado ningún cargo y 38,6% se han quedado en puestos de inicio, a comparación de sus pares hombres, que logran, en mayor proporción, ocupar puestos de inicio y medios (gráfico 3).

Igualmente, encontramos diferencias significativas entre mujeres y hombres tanto en el sector académico público como en el privado. En el sector público, por ejemplo, donde las diferencias son mayores, 50% de las mujeres se quedan en puestos de inicio, frente a 37,5% de los hombres que permanecen en esta categoría. Tales diferencias también están presentes entre docentes menores de 45 y de más edad: en ambos grupos etarios los hombres alcanzan puestos más altos.

En el mundo de la investigación, los hombres tienden a ocupar con mayor frecuencia puestos de dirección de área o jefatura de investigación: 32,5% de ellos no han ocupado ningún cargo, frente a 42,9% de las mujeres en esta situación. No obstante, no encontramos diferencias significativas en el acceso a puestos como miembros de comités ejecutivos (gráfico 4).

Gráfico 3
Puestos de liderazgo alcanzados en la universidad

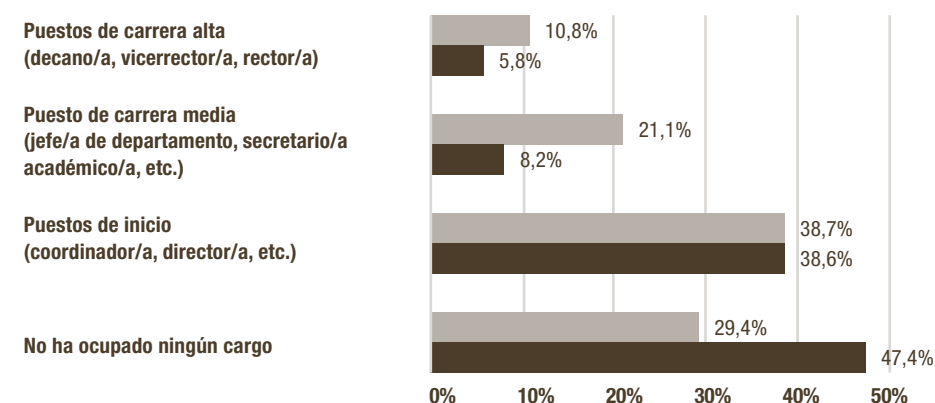
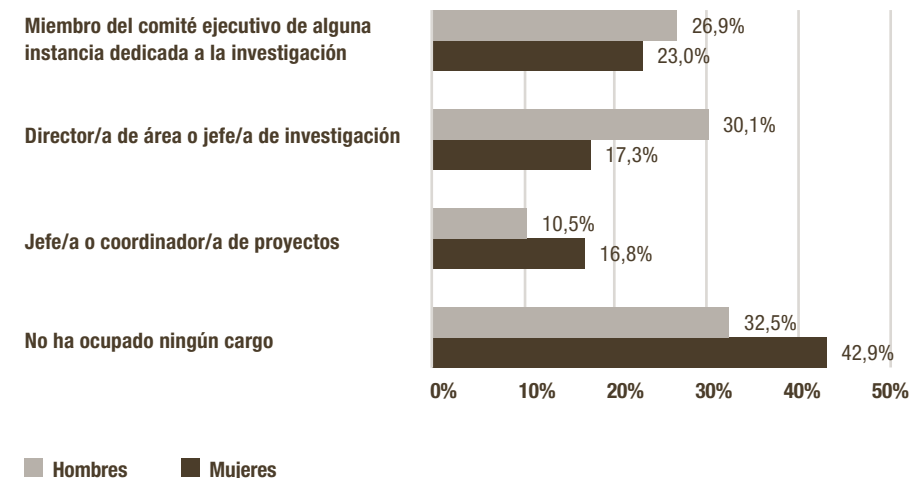


Gráfico 4
Puestos de liderazgo alcanzados en la carrera de investigación



**p < ,001; **p < ,01; *p < ,05
Fuente: encuesta propia.
Elaboración propia.

El acceso a puestos de mayor prestigio o liderazgo tiene una incidencia en los ingresos económicos. De acuerdo con las categorías de ingresos (menos o más de 5833 soles), las mujeres están concentradas en la categoría de ingresos más bajos (55%, frente a 43,2% de los hombres). Esta diferencia significativa se observa en el sector privado y en el público. En las ciencias sociales, son los hombres investigadores y docentes quienes ganan más dinero, especialmente aquellos que viven en Lima (gráfico 5) y trabajan en instituciones privadas (gráfico 6). Entre las mujeres, las que residen en Lima y laboran en instituciones privadas ganan más dinero que sus contrapartes de otras regiones y de universidades públicas. Los resultados coinciden con la percepción de las entrevistadas que se dedican a la docencia en instituciones públicas: sienten que no reciben los mismos ingresos ni tienen las mismas facilidades a las que podrían acceder en una institución privada.

Los hombres son los que menos afectados ven sus ingresos cuando tienen hijos. Del total de quienes responden no tenerlos, 64% de los hombres ganan más de 5833 soles mensuales, frente a 49% de mujeres. Al tenerlos, la diferencia se ensancha: 74% de los hombres con hijos menores de edad ganan más de 5833 soles mensuales, mientras que solo 51% de las mujeres alcanzan ese rango de ingresos. Las diferencias entre hombres y mujeres casi desaparecen cuando los hijos son mayores de edad.

Gráfico 5
Distribución de ingresos por lugar de residencia

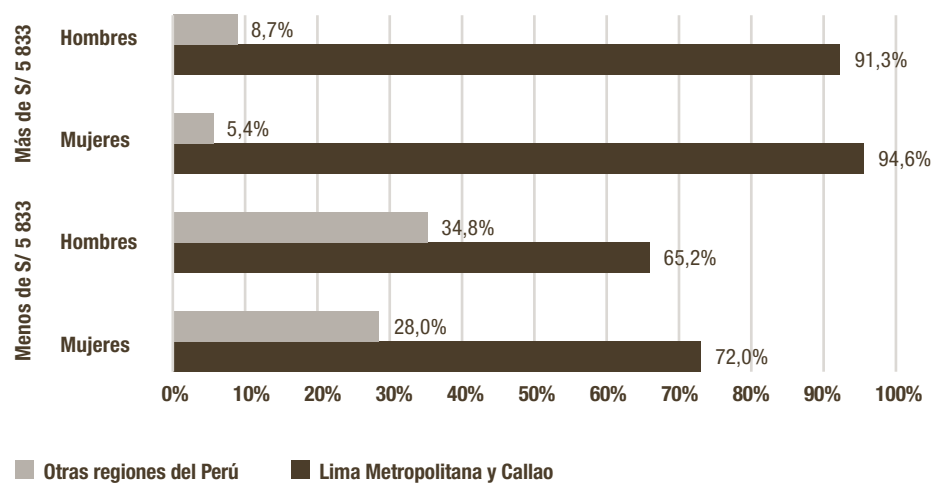
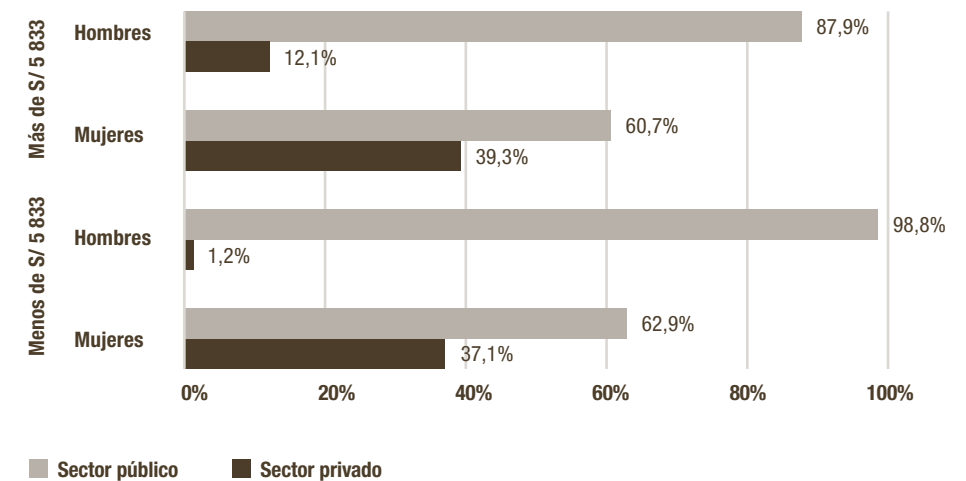


Gráfico 6
Distribución de ingresos por sector de empleo



***p < ,001; **p < ,01; *p < ,05
Fuente: encuesta propia.
Elaboración propia.

Las diferencias observadas hasta aquí permiten vislumbrar un problema en torno a las trayectorias profesionales; sin embargo, el acceso y la movilidad en la carrera docente y la posibilidad de obtener mejores ingresos no son los únicos ámbitos relevantes en la exploración de las diferencias entre mujeres y hombres del mundo académico. Otro componente importante del trabajo académico es la producción de conocimiento e investigación, que puede tener un importante efecto en el posicionamiento académico.

Los estudios que analizan este tema encuentran que la productividad académica de las mujeres, en distintos ámbitos, es parecida a la de sus colegas hombres (Danowitz y Agans 2011: 318). Las diferencias se dan en las experiencias por las que pasan para poder publicar, y en los temas y las metodologías que emplean para investigar (Bernard 1985, Grant y Ward 1991, Stanley y Wise 1983).

En el contexto peruano, el acercamiento a la investigación se da normalmente a través de la elaboración de tesis de pregrado o posgrado, así como de consultorías para organizaciones privadas o públicas que suplen la falta de financiamiento para la investigación.

Los resultados de la encuesta exponen la baja producción académica en el Perú. Tal como lo señala también el DINA, la mayor parte de quienes investigan tienen solo entre una y cinco publicaciones (encuesta Sofía: 58,8% de las mujeres, 50,2% de los hombres; DINA: 33,6%

de las mujeres, 34,3% de los hombres). Hay, sin embargo, diferencias significativas entre hombres y mujeres, pues ellos afirman tener más publicaciones que sus pares mujeres (cuadro 12). Las diferencias se encuentran en el sector privado y en el público, y en este último la brecha es mayor.

Cuadro 12
Número de publicaciones

Categorías	Mujeres	Hombres
Más de 6	30,1%	41,0%*
Entre 1 y 5	58,8%*	50,2%
No he publicado	11,1%	8,8%
Total (n.º)	199	205

***p < ,001; **p < ,01; *p < ,05
Fuente: encuesta propia.
Elaboración propia.

De acuerdo con Reskin (1978), las mujeres tienden a recibir menos crédito que sus contrapartes hombres al publicar los resultados de sus investigaciones; asimismo, son más cuestionadas por su trabajo debido a que los criterios con los que se mide su *expertise* suelen ser más exigentes, característica descrita como la “elasticidad del mérito” (Roos 2008: 187). Esto termina ejerciendo un efecto importante en la exposición de las mujeres en los espacios académicos y de políticas públicas, así como en los medios de comunicación. El rechazo actual hacia los paneles solo de hombres (*all-male panels*) ha puesto en evidencia esta realidad (Särmä 2016).

El Perú no es la excepción en cuanto a este problema, tal como se observa en la encuesta. Ante la pregunta de si ha participado en algún medio de comunicación en los últimos cinco años, por ejemplo, los hombres superan en presencia a las mujeres en todos los rubros (cuadro 13). Las diferencias son estadísticamente significativas en todas las plataformas, sobre todo en televisión y radio.

Como manifestaron varias entrevistadas en el trabajo cualitativo que acompañó a la encuesta —y como se discutió también en el evento con medios que llevó a cabo el Grupo Sofía—²⁶ este resultado puede deberse tanto a los sesgos de los medios de comunicación como a diferencias en las actitudes de mujeres y hombres frente a la participación en medios. Algunas profesionales entrevistadas indican que, a diferencia de muchos de sus pares hombres, requieren cierta anticipación para participar en medios, pues necesitan organizar su tiempo y, al parecer, prefieren ir mejor preparadas a este tipo de espacios.

Cuadro 13
Participación en medios de comunicación

Categorías	Mujeres	Hombres	N.º
Entrevista en televisión	30,1%	50,1%***	185
Entrevista en radio	29,6%	52,8%***	190
Entrevista en prensa escrita	35,7%	52,3%**	202
Mención en medios de comunicación	24,9%	47,2%***	166
Artículos de análisis u opinión	25,5%	40,9%**	153

***p < ,001; **p < ,01; *p < ,05
Fuente: encuesta propia.
Elaboración propia.

En el caso de la participación en eventos académicos, se observa que también hay diferencias significativas, especialmente en las categorías de panelista o expositor y comentarista (cuadro 14).

Cuadro 14
Tipo de participación en eventos

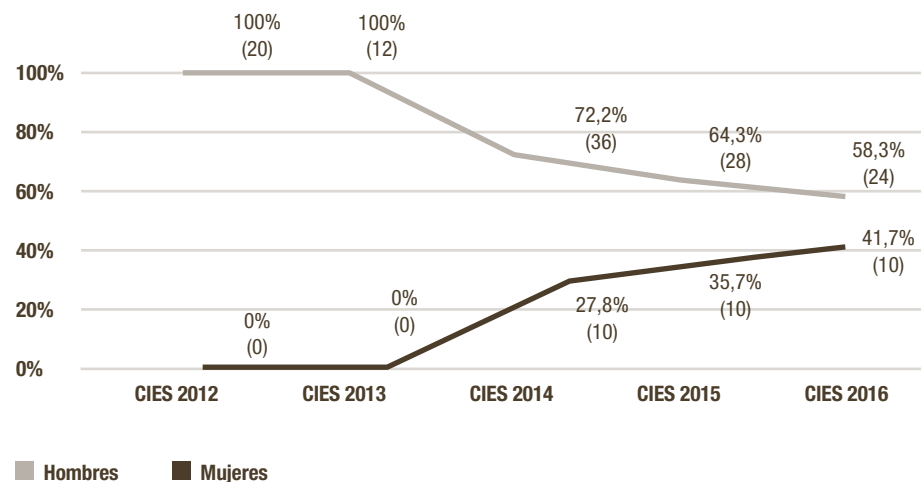
Categorías	Mujeres	Hombres	N.º
Panelista o expositor/a	60,7%	71,9%*	310
Comentarista	47,2%	59,1%*	244
Moderador/a	45,5%	43,9%	204
No he participado	9,9%	5,4%	35

***p < ,001; **p < ,01; *p < ,05
Fuente: encuesta propia.
Elaboración propia.

Los resultados tienen relación con el mapeo de eventos académicos de ciencias sociales con el que buscamos complementar los datos de la encuesta. En las ediciones del Seminario Anual del CIES, por ejemplo, si bien la presencia de las mujeres en los eventos públicos y en las mesas de investigación aumentó considerablemente en los últimos tres años, el número de expositoras y comentaristas sigue siendo menor (gráfico 7).

Observamos también tres ediciones consecutivas del Congreso Anual de la Asociación Peruana de Economía (2014, 2015 y 2016). Aquí, las diferencias entre hombres y mujeres expositores, panelistas y comentaristas son aún mayores: en el congreso del 2016, de 181 participantes 77,9% fueron hombres y 22,1%, mujeres. Un porcentaje similar se advirtió en años anteriores: más de 80% de panelistas hombres.

Gráfico 7
Participación de mujeres y hombres en eventos públicos del Seminario Anual del CIES (2012-2016)



Fuente: programas del Seminario Anual del Consorcio de Investigación Económica y Social, 2012 al 2016. Elaboración propia.

En cuanto al Seminario Permanente de Investigación Agraria (SEPIA), en las tres jornadas observadas (2011, 2013 y 2015) se incrementó el número de expositoras y mujeres comentaristas; sin embargo, continuaron siendo menos que sus pares hombres: 61,8% de hombres frente a 38,2% de mujeres en el 2015. En los años 2011 y 2013 las mujeres alcanzaron el 25% entre expositoras y comentaristas. En el Seminario Anual de Reforma del Estado (ediciones 2014 y 2016), organizado por la PUCP, encontramos diferencias similares: en el 2014 las mujeres constituyeron un 37% del total de panelistas y comentaristas, proporción que se mantuvo parecida en el 2016 (39,5%).

Advertimos, así, que en los encuentros sobre temas de investigación típicamente categorizados como masculinos, las mujeres tienen, en efecto, menos presencia. El único en el que encontramos más presentadoras es el Seminario Nacional de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP). En las ediciones, correspondientes a los años 2012, 2014 y 2016 constituyeron la mayoría: 55,6%, 60,4% y 57,7% respectivamente.

La participación en espacios de formulación de políticas públicas es el área donde menos diferencias se encuentran. Si bien hay disimilitudes porcentuales, la única diferencia estadísticamente significativa se produce en la categoría de la invitación como “experto”: los hombres tienen mayores probabilidades de ser considerados como tales en espacios relacionados con las políticas públicas (cuadro 15).

Cuadro 15
Participación en espacios de formulación de políticas públicas

Categorías	Mujeres	Hombres	N.º
Cargo público de alto rango	5,1%	5,1%	19
Invitado/a como experto/a	25,7%	33,2%*	109
Cargo público (de rango bajo y medio)	15,4%	18,1%	62
No he participado	53,7%	43,5%	178

***p < ,001; **p < ,01; *p < ,05
Fuente: encuesta propia.
Elaboración propia.

Las mujeres que encuestamos son académicas con presencia pública especialmente en el Estado, donde el terreno es más igualitario; han participado activamente en organizaciones e instituciones de naturaleza pública. En el caso de las académicas de regiones esto es mucho más importante, porque son pocas las que se hacen conocidas y es a ellas a quienes llaman siempre a participar en los espacios de representación regional.

Es importante analizar las diferencias entre mujeres y hombres en cuanto a su participación en espacios de debate y de formulación de políticas públicas, por sus implicancias en términos de reconocimiento y de producción de investigación (Roos 2008, 2009; Roos y Gatta 2007). Los resultados de la encuesta muestran un escenario complejo, con las mujeres en desventaja. Las desigualdades se conectan con importantes factores que tienen que ver, también, con las estructuras de género que rigen en la sociedad (Connell 1987) y con la forma como se establecen las relaciones de poder en el campo académico (Bourdieu 1998, Fotaki 2009). De acuerdo con Balarin, “[...] la exclusión de la mujer de la historia del pensamiento impacta en la posición de las mujeres en un contexto (el académico) intensamente competitivo, altamente subjetivo y autorreferenciado” (2014: 62, parafraseando a Fotaki 2009). Para comprender las diferencias es necesario observar tanto las barreras institucionales en el campo académico como las relaciones de género que se establecen dentro y fuera de este espacio, y que repercuten en las trayectorias profesionales.

Explicando las diferencias: barreras y oportunidades

Los resultados de la encuesta y las experiencias relacionadas con el acceso y la movilidad en la carrera académica —en universidades y centros de investigación— nos hacen pensar en la existencia de un techo de cristal (Martin 1991), es decir, de barreras que impiden a las mujeres, a pesar de sus capacidades y de su educación, acceder a puestos de reconocido liderazgo en las instituciones donde laboran y, por ende, obtener mejores remuneraciones.

La metáfora del techo de cristal ha sido relevante para describir qué sucede con las mujeres al avanzar en su carrera; no obstante, y tal como lo hemos observado en las diferencias entre hombres y mujeres en el sector académico público y privado o entre grupos de edad, “el proceso que lleva a estos resultados es variado y no necesariamente tan obvio como era en el pasado” (Tomassini 2014: 65). Por esta razón, es importante analizar las trayectorias desde una perspectiva más compleja. Para Tomassini, debemos pensar en las trayectorias como laberintos, “como caminos que pueden adoptar diversos rumbos y donde las distancias, para llegar a los mismos logros, implican obstáculos distintos según el género de quien los transita” (2013: 66). De acuerdo con la autora,

[...] el concepto de ventajas acumulativas [...] ilumina el estudio de las trayectorias de mujeres y hombres a lo largo de los niveles de estratificación de la ciencia académica en al menos dos sentidos. En primer lugar, porque la evaluación de las ventajas y las desventajas en el transcurso de las carreras académicas es un mecanismo central para entender la estratificación. En segundo lugar, porque supone que las ventajas de un individuo (o grupo) sobre otro se acumulan con el tiempo (Tomassini 2014: 25).

Entender las barreras y oportunidades nos permite empezar a desentrañar las complejidades señaladas en la primera parte de este capítulo, que confirman que, en efecto, hay diferencias entre las trayectorias de mujeres y hombres que laboran en el mundo académico de las ciencias sociales peruanas. Las oportunidades y barreras son de diverso tipo, y están relacionadas tanto con la naturaleza del mundo académico peruano como con las diferencias al asumir responsabilidades dentro y fuera del hogar.

El contexto institucional y el peso de las redes

El contexto académico está caracterizado, en el Perú, por relaciones informales, bajo financiamiento para la producción de conocimiento y precariedad laboral.²⁷ Esto afecta a quienes se dedican a la investigación, pues deben enfrentarse a una serie de obstáculos. En la encuesta, 22,6% de las mujeres y 26,3% de los hombres señalan como una barrera la necesidad de asumir múltiples trabajos o proyectos para generar suficientes ingresos. Tal forma de pluriempleo trae consigo consecuencias relacionadas con el bienestar propio, la trayectoria y la posibilidad de investigar.

Asimismo, hay limitantes institucionales que restringen las actividades de investigación. La falta de financiamiento para publicar los resultados, la poca inversión pública para investigar y el hecho de que la docencia universitaria no fomente la producción de conocimiento terminan generando efectos perversos en el contexto académico. De acuerdo con las personas encuestadas, la falta de financiamiento para la investigación es otra barrera a la que se deben enfrentar; así lo aseveran 12,2% de las mujeres y 17% de los hombres. Tal como lo confirma la *entrevistada 6*, “seguimos arrastrando el problema de la inadecuada forma de administrar los recursos”.

Las oportunidades de intercambio entre universidades o centros de investigación del Perú, los programas de becas y el financiamiento de la cooperación internacional son fundamentales para insertarse y mantenerse en el mundo académico. Alrededor de 13% de las mujeres y 15% de los hombres encuestados identifican como una oportunidad la posibilidad de obtener becas para estudios superiores. En el caso de los y las economistas, específicamente, los cursos y pasantías ofrecidos por el Banco Central de Reserva del Perú (BCRP) y la Superintendencia de Banca y Seguros (SBS) son espacios importantes para insertarse al mundo laboral.

Determinados contextos sociales, históricos y académicos son importantes, igualmente, para la inserción de las mujeres en la investigación y para su acceso a oportunidades laborales. La culminación del conflicto armado interno, por ejemplo, dio lugar a la creación de organizaciones no gubernamentales (ONG) que abrieron espacios para jóvenes con interés en temas como democracia, memoria y conflicto. Es también la situación de académicas que se involucraron en organizaciones feministas —y que incursionaron en los estudios sobre la mujer y, posteriormente, sobre género—, que establecieron un nicho de especialización para muchas mujeres que empezaron a trabajar en investigación:

“Entonces regresé a Lima y quería seguir escribiendo sobre cultura popular y mujeres, pero la cuestión de financiamiento también es difícil y me encontré con esta organización feminista; y este profesor me dijo, porque

él también me había motivado —digamos que había sido el vínculo para irme a hacer el doctorado afuera—, me dijo para enseñar, para dictar en la Católica y dicté un curso” (E7).

Aunque en menor medida, también hemos encontrado que el acceso a mentorías ha sido una oportunidad entre quienes respondieron la encuesta. A pesar de que solo cerca de 5% afirman que ha sido uno de los tres principales factores para avanzar en su carrera, más de la mitad de los hombres (55,5%) y de las mujeres (66,2%) confirman haberse favorecido con una mentoría. La mayor parte de ambos grupos tuvo un mentor hombre (aunque una proporción bastante menor en el caso de las mujeres: 62,7% frente a 84,7%).

Tal como afirma la literatura (Luna y Cullen 1995, Scanlon 1997), la mentoría también se convierte en una herramienta útil, especialmente como motivación, guía y reforzamiento de capacidades. Entre las mujeres, la decisión de apelar a una mentoría es importante: ya que la mayoría de mentores son hombres, habrá más factores que tomar en cuenta al momento de decidir con quién se sienten cómodas y quién podría guiarlas en las diferentes etapas:

“[...] los espacios de mentoría para mujeres son más limitados, y cuando existen, deben ser más potenciadores de posibilidades. Porque para la mentoría y red, el caso de la mujer tiene que ser un poco particular; o sea, tienes que ver en qué momento de tu edad estás, eres mamá, te vas a casar, eres muy joven, eres de mediana edad; entonces, tu mentor tiene que tener idea de eso” (E9).

Hay que notar, sin embargo, que si bien los resultados de la encuesta nos dejan con una visión positiva de la mentoría, existen también experiencias negativas asociadas a abusos de poder por parte de los mentores, e incluso casos de acoso sexual.²⁸

Las experiencias de las entrevistadas demuestran, asimismo, que en ocasiones la visibilidad y difusión de su producción académica también es producto de incentivos o la motivación de docentes o personas conocidas de sus redes académicas: “Este profesor me impulsó a postular un *paper* a LISA, a partir de mi tesis de licenciatura, y yo me fui a Estados Unidos y eso me abrió los ojos. Y me fui así, de punta a punta” (E5).

Vinculado a la mentoría, el capital social acumulado mediante redes académicas y de contactos es un factor importante para ampliar el campo laboral y acceder a oportunidades laborales o nuevos espacios. Según los resultados de la encuesta, alrededor de 65% de los hombres y de las mujeres tienen una amplia red de contactos, y 83% de ambos sexos afirman que las redes han cumplido un rol favorable en el acceso a puestos más altos: “y gracias a las referencias en el

IEP y la Católica me piden también asumir la coordinación, entonces entre el 2006 y abril del 2010 estuve como coordinadora o directora ejecutiva de ese proyecto” (E3).

Las redes facilitan el acceso a puestos de investigación y docencia, así como la participación en espacios de debate académico y en medios; no obstante, hemos encontrado diferencias importantes entre mujeres y hombres (cuadro 16). En el caso de las mujeres que laboran en el sector privado, por ejemplo, sus redes influyeron en el acceso a puestos de investigación y docencia (45% y 43% respectivamente) en mucha mayor medida que entre sus pares hombres del mismo sector (26% y 27% respectivamente). Asimismo, siempre en el sector privado, alrededor de 70% de hombres y mujeres afirman que sus redes les sirven para participar en espacios de debate y medios de comunicación. En el sector público el porcentaje se revierte, ya que son más los hombres que afirman que sus contactos les sirven para acceder a puestos de docencia o investigación (30,3% y 50,8% respectivamente), mientras que más mujeres que hombres sostienen que sus redes las ayudan a obtener becas o fondos de investigación (27,6% de las mujeres frente a 15,9% de los hombres).

Cuadro 16
Influencia de las redes personales o profesionales en la trayectoria profesional por sector

CATEGORÍAS	PÚBLICO		PRIVADO	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
En el acceso a puestos de investigación	18,9%	30,3%	45,4%	26,5%
En el acceso a puestos de docencia	12,1%	50,8%	43,1%	27,3%
Para obtener becas o fondos de investigación	27,6%	15,9%	20,6%	19,2%
Para publicar investigaciones	32,8%	34,9%	28,4%	28,7%
Para participar en espacios de debate académico o en medios de comunicación	53,5%	55,3%	70,6%	73,2%
Para participar en espacios de formulación de políticas	10,3%	8,3%	21,6%	26,1%
Otras	10,3%	1,5%	1,4%	0,5%

Fuente: encuesta propia.
Elaboración propia.

Tal como observamos en el cuadro 16, aunque se advierten diferencias entre sectores y entre hombres y mujeres, el capital social tiene importancia en todos los casos y ha ejercido influencia en las trayectorias profesionales. Sin embargo, para algunas personas el capital social no solo proviene de los contactos establecidos en la universidad o durante la trayectoria educativa: las familias también pueden asumir un rol en la construcción de redes y en la inserción al mundo académico.

La familia contribuye en la forma de aproximarse a lo académico y a la incorporación en otros espacios laborales. Es el caso de entrevistadas que provienen de familias intelectuales, con madres o padres de un determinado nivel educativo y que proveen capital cultural, lo que a ellas les permite sentir la transición al mundo académico como algo más “natural”:

“Ahora: yo vengo de una familia de gente intelectual, entonces para mí era natural hablar, estar en la discusión; para mí no era ‘oh, primera vez que yo...’. No, en mi mesa de la cena, del almuerzo, siempre había discusiones de política, donde, además, yo era pequeña y no podía hablar, tenía que escuchar. Entonces, era un poco más de lo mismo” (E8).

La dinámica y el contexto familiar son muy importantes para determinar las aspiraciones profesionales. El efecto de la trayectoria familiar puede ser tanto positivo como negativo para las mujeres, especialmente porque el género también es un factor importante en el proceso de socialización en la propia familia. Aunque las investigadoras entrevistadas declaran haber recibido el apoyo indispensable de sus familias a lo largo de su vida, este apoyo también ha venido con restricciones: “me gustó siempre la educación, quise viajar fuera del departamento donde vivíamos para estudiar y, bueno, mi papá no quiso que me fuera” (E12).

El funcionamiento de las redes es un elemento necesario para el análisis de las posibles diferencias entre mujeres y hombres en el mundo académico. El tipo de mentorías y de redes construidas, así como la socialización, pueden variar; por esta razón, es necesario prestarle atención a lo que pasa no solo en el ámbito “formal” o institucional, sino también a qué otros temas o barreras se juegan en el ámbito laboral y qué esconden las interacciones cotidianas dentro y fuera de este espacio.

La familia, las responsabilidades en el hogar y sus consecuencias

La vida en pareja —y lo que viene con eso— marca una transición importante en la carrera, especialmente en el caso de las mujeres, quienes frecuentemente ponen sus carreras en pausa durante los primeros años de vida de sus hijos o hacen grandes esfuerzos para cumplir con sus labores académicas y de maternidad.

Las diferencias en el acceso a puestos, ingresos y presencia mediática presentadas en la sección anterior son también producto de una distribución del trabajo familiar por género. Si bien únicamente algo menos de un tercio de las mujeres y los hombres encuestados afirman estar casados o en pareja con colegas de la academia, son ellas las que perciben que se ocupan en mayor medida de la carga familiar. Paralelamente, 12,9% de los hombres encuestados afirman que la ocupación principal de su pareja es el cuidado de su hogar (este porcentaje es de solo 1,42% para el caso de las mujeres encuestadas).

Los datos se condicen con la percepción sobre cómo se distribuyen las responsabilidades en el hogar. Con hijos o sin ellos, el mantenimiento del hogar es una tarea que demanda tiempo y coordinaciones. El cuadro 17 presenta la diferente percepción que tienen los hombres y las mujeres con hijos sobre la distribución de las tareas en el hogar. Tal como sucede con los hombres sin hijos, un alto porcentaje de los que sí los tienen perciben que las responsabilidades del hogar las asumen por igual ellos y las mujeres (46,5% de los sin hijos y 47,3% de los con hijos), mientras que 51,4% de las mujeres sin hijos y 54,6% de las que sí los tienen afirman que ellas se encargan principalmente de las responsabilidades del hogar.

Cuadro 17
Distribución de responsabilidades en el hogar de personas con hijos

Categorías	Mujeres	Hombres
Principalmente yo	54,6%***	27,3%
Por igual mi pareja y yo	23,2%	47,3%**
Habitualmente, mi pareja	4,6%	13,6%*
Lo realiza una tercera persona	17,6%	11,8%
Total	108	110

***p < ,001; **p < ,01; *p < ,05
Fuente: encuesta propia.
Elaboración propia.

Las responsabilidades del hogar se vuelven más demandantes al tener hijos o hijas, y el tiempo y la energía que se les dedica suelen tener un efecto más notorio sobre la vida de las mujeres. Consideramos importante, por ello, profundizar en la percepción de la distribución del tiempo dedicado a las responsabilidades referidas a la crianza. El cuadro 18 presenta las percepciones de uso del tiempo dedicado a esta tarea de acuerdo con tres rubros: aseo personal, salud y transporte al colegio. Nuevamente las mujeres afirman que se encargan principalmente del aseo de sus hijas o hijos (54,4%) y de llevarlos al médico (55,7%); solo en la tarea de transportarlos al colegio la distribución de las responsabilidades es algo más equitativa.

Las percepciones son bastante disímiles. Mientras que los hombres tienden a afirmar que las tareas las hacen por igual ellos y sus parejas, o que habitualmente las asumen sus parejas, las mujeres afirman, en su mayoría, que ellas son las principales responsables de esas tareas. En todos los rubros de esta categoría las diferencias al responder son estadísticamente significativas.

La desigual distribución de las tareas se traduce en una mayor carga laboral para las mujeres. Según los datos de la encuesta, en un día común ellas le dedican 20,8% de su tiempo a la administración del hogar, mientras que los hombres solo 12,5%. Esto quiere decir que, en promedio, las mujeres le destinan alrededor de 35 horas a la semana y los hombres 21 horas a la semana a la misma tarea (gráficos 8 y 9). Los datos son similares a los que presentan Velazco y Velazco (2013) en su análisis de los resultados de la Encuesta Nacional de Uso del Tiempo aplicada por el Ministerio de la Mujer y el INEI en el 2010. De acuerdo con las autoras, las mujeres con educación superior universitaria le dedican 29 horas y 38 minutos a la semana al trabajo no remunerado; y los hombres, solo 14 horas y 51 minutos.

Cuadro 18
Distribución de las responsabilidades con los hijos/as

CATEGORÍAS	ASEO PERSONAL		LLEVARLOS/AS AL MÉDICO		TRANSPORTARLOS/AS AL COLEGIO	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Principalmente yo	54,4%***	6,3%	55,7%***	15,7%	31,9%**	18,5%
Por igual mi pareja y yo	38,2%	43,0%	38,6%	56,6%**	31,9%	46,9%**
Habitualmente, mi pareja	3,0%	31,7%***	5,7%	21,7%**	17,4%	16,1%
Lo realiza una tercera persona	4,4%	19,0%**	0,0%	6,0%*	18,9%	18,5%
Total	68	79	70	83	69	81

***p < ,001; **p < ,01; *p < ,05
Fuente: encuesta propia.
Elaboración propia.

Los resultados de los cuadros 17 y 18 coinciden con los presentados en los gráficos 8 y 9. Las mujeres le dedican más tiempo al trabajo no remunerado dentro del hogar, sacrificando horas de trabajo remunerado y ocio. Ellas cumplen una especie de segundo turno laboral en sus casas, con efectos en sus carreras y sus salarios (Hochschild y Machung 2012), lo que contribuye a explicar las brechas de ingresos y logros entre mujeres y hombres.

Las desigualdades de género no se deben necesariamente a sesgos o políticas discriminatorias de instituciones o personas que valoran menos las capacidades y el trabajo de las mujeres; ellas trabajan menos horas remuneradas que sus pares hombres, lo que impacta en sus ingresos y en otros logros laborales. Al parecer, los roles de género dentro del hogar han cambiado menos de lo que esperaríamos dada la transformación social que ha implicado la entrada de mujeres al ámbito público y especialmente al laboral (Morales 2007).

Gráfico 8
Distribución del tiempo: mujeres

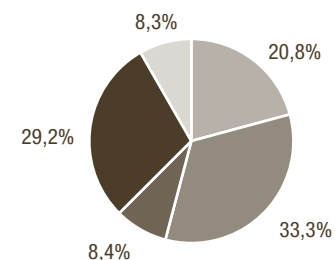
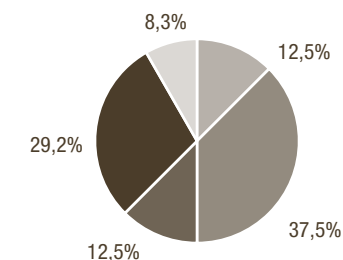


Gráfico 9
Distribución del tiempo: hombres



■ Administración del hogar ■ Dormir
■ Trabajo remunerado ■ Otras actividades
■ Actividades de ocio

Fuente: encuesta propia.
Elaboración propia.

Los roles de género asignados a las mujeres y la maternidad se convierten en barreras a las que ellas deben enfrentarse constantemente: 28,4% de las que respondieron la encuesta afirman, por ejemplo, que ser mujer ha tenido una influencia negativa en su trayectoria, ya que han debido asumir más responsabilidades de cuidado de otras personas y no han estado dispuestas a poner el trabajo por delante de su vida personal y familiar (19,7%).

Los hombres también se ven afectados por la distribución de roles. A ellos se les asigna la tarea de ser proveedores del hogar y esto implica sacrificios que afectan su paternidad y que también condicionan sus decisiones. Tal como afirma uno de nuestros encuestados, “el medio no valora ni reconoce a varones dispuestos a postergar sus ‘logros’ para dedicarse a su familia”.

El resultado de esta división sexual del trabajo es que la maternidad termina siendo un factor que influye en la carrera de las mujeres y no siempre de manera positiva. De nuestras encuestadas, 71,4% afirman que tuvieron que postergar su carrera debido a la maternidad, mientras que solo el 38,5% de los hombres afirma lo mismo (cuadro 19).

Las mujeres enfrentan retos importantes para balancear un horario adecuado y rendir en su vida familiar y profesional, especialmente cuando tienen hijos. Tener hijos y familia implica, para ellas, tomar ciertas decisiones y dejar pasar oportunidades.

Cuadro 19
Postergación de carrera por maternidad/paternidad

Categorías	Mujeres	Hombres
De acuerdo	71,4%	38,5%
No hubo efecto de postergación	28,6%	61,5%
Total (n.º)	170	185

Fuente: encuesta propia.
Elaboración propia.

Si bien para las mujeres el apoyo familiar se vuelve fundamental, ya que les permite equilibrar de alguna forma su vida profesional y personal,²⁹ 10,4% de ellas afirman que la responsabilidad de ser madre ha sido uno de sus principales obstáculos (este porcentaje es de 1,7% entre los hombres):

“Esa decisión de ser yo la mamá [...] y qué sé yo, requería bajar bastante las revoluciones en la chamba; y no fue que, ¡uy!, me di cuenta de pronto de que mi vida profesional no estaba floreciendo como yo quería. No, yo me di cuenta claramente de que había que poner un freno a la chamba, y eso implicaba menos plata, eso implicaba menos reconocimientos. Yo dejé de enseñar” (E13).

Esta situación se complica para aquellas que han sido madres a temprana edad, ya que los hijos llegan cuando deben terminar sus estudios y “hacer” carrera (Roos y Gatta 2007). Las mujeres están siempre en una carrera contra su “reloj biológico”, que transforma sus expectativas e impone presiones que los hombres no necesariamente enfrentan (Acker 2011). Algunas deciden dejar de lado su formación, al menos por un tiempo, y luego de que sus hijos han crecido un poco, “aprovechan” para terminar sus estudios: “Terminé el diploma en el 94, pero hice un semestre más y entonces [cuando crecieron sus hijos] aproveché y terminé [...] de completar lo que había estado dos años de madre, esposa y mujer, [porque] había sido tan accidentada mi formación” (E9).

Las crecientes presiones laborales y la naturaleza del trabajo académico (Baylin 2003) afectan a hombres y mujeres; sin embargo, las mujeres experimentan con mayor fuerza la incompatibilidad entre lo académico y lo familiar, entre mantener una vida profesional y cumplir con el trabajo doméstico (Balarin 2014). Ellas se enfrentan a lo que Roos y Gatta (2007: 4, citando a Mason y Goulden 2004) han llamado “las penalidades” del matrimonio y la maternidad, penalidades que hacen que las mujeres sean más propensas a abandonar su carrera en el mundo académico, perjudicando, además, su bienestar emocional. La conciliación entre la maternidad, el “ser esposa” y la vida académica es una “culpa” que las mujeres deben aprender a manejar:

“Yo evito recordar estas cosas, y ahora que estoy sola [sin mis hijos] y estoy trabajando [...], voy recordando cómo mi vida era estar en la computadora, y de repente quitar espacio con mis hijos, a costa de mis hijos, ¿no?, entonces no me siento bien, siento que he sido, no sé, de repente he fracasado como madre, digo” (E12).

Entrevistadora: ¿Y tener hijos no te ha generado problemas?

E4: Culpa.

Esto tiene consecuencias en la satisfacción de las mujeres con su vida laboral y personal. A pesar de que mujeres y hombres están similarmente satisfechos con las horas que le dedican al trabajo, se observan diferencias porcentuales en la satisfacción con la cantidad de horas dedicadas a la familia y, especialmente, con el tiempo dedicado al ocio, ámbito en el que las mujeres son las más insatisfechas (cuadro 20). El resultado se correspondería con la distribución del tiempo presentada en los gráficos 8 y 9. Las mujeres sacrifican sus horas de ocio para dedicarle tiempo al trabajo del hogar y, principalmente, al cuidado de los hijos.

La diferencia entre las experiencias de hombres y mujeres en el hogar nos permiten observar que las estructuras de género siguen vigentes en el ámbito familiar. Sin embargo, estas estructuras también se vislumbran en las instituciones, especialmente en las relaciones entre pares y en la forma como se construye el prestigio en el mundo académico.

Cuadro 20
Satisfacción con actividades

CATEGORÍAS	Me siento satisfecho/a con la cantidad de horas que le dedico a mi trabajo		Me siento satisfecho/a con la cantidad de horas que le dedico a mi familia		Me siento satisfecho/a con la cantidad de horas que le dedico a actividades de ocio	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
De acuerdo	60,0%	79,5%*	50,9%	66,3%	28,8%	60,7%**
En desacuerdo	40,0%	20,5%	49,1%	33,7%	71,2%	39,3%
Total (n.º)	55	83	55	83	52	82

***p < ,001; **p < ,01; *p < ,05
Fuente: encuesta propia.
Elaboración propia.

Los mecanismos (sutiles) de discriminación y la socialización diferenciada en el entorno laboral

Para Roos y Gatta (2007), una serie de mecanismos, muchos de ellos sutiles, operan en las interacciones cotidianas que tienen lugar en el espacio laboral y, por ende, “en las políticas y procedimientos institucionalizados”; esto, debido a la existencia de una “jerarquía de estatus en torno al género, que tiende a beneficiar a los hombres y perjudicar a las mujeres” (2007: 5). Afirman, igualmente, que “El género opera como un ‘superesquema’ cultural que da forma a cómo percibimos al resto en nuestras interacciones diarias” (2007: 5). Así, para las mujeres, su sexo es un factor que frecuentemente juega en su contra, ya que está asociado a características o cualidades que no son propias del “académico ideal”.

El espacio académico termina siendo un espacio masculinizado, en el que las mujeres deben aprender a transitar y luchar:

“Yo he trabajado en espacios muy masculinos y mi personalidad ha hecho que me vaya bien y no me deje, porque yo no me dejo. O sea, a mí me han chiboleado un montón. Por ejemplo, uno de los temas que yo he

trabajado es la descentralización y yo me autoenseñé, aprendí y todo, y es un espacio de ‘Club de Tobi’ total” (E11).

“[...] luchando y luchando, ah, luchando duro, y yo les decía a las alumnas: ‘las mujeres tenemos que estudiar cien veces más que los varones para hacernos sentir’, entonces, bueno, había que esforzarse: si ellos publicaban un artículo yo publicaba dos; o siempre, en vacaciones, yo regresaba a la universidad publicando algún artículo ¿no?, o algún libro, digamos, después” (E12).

Asimismo, de acuerdo con los resultados de la encuesta, 74,4% de las mujeres piensan que su sexo ha influido en su trayectoria profesional, mientras que 69,7% de los hombres consideran que su sexo no ha tenido ningún tipo de influencia. Para la mayoría de las mujeres (67,3%) dicha influencia ha sido tanto positiva como negativa; y entre los hombres, 51,6% señalan que su sexo ha influido positivamente y 45,2% que ha sido tanto positivo como negativo (cuadro 21).

Cuadro 21
Influencia del sexo en la trayectoria profesional

CATEGORÍAS	CONSIDERA QUE SU SEXO HA INFLUIDO EN SU TRAYECTORIA PROFESIONAL	
	Mujeres	Hombres
Sí	74,4%***	30,3%
No	25,3%	69,7%
Total (n.º)	170	185
CATEGORÍAS	MANERAS EN LAS QUE HA INFLUIDO	
	Mujeres	Hombres
Positivamente	12,3%	51,6%
Negativamente	20,5%	3,2%
Positiva y negativamente	67,3%	45,2%
Total (n.º)	156	124

***p < ,001; **p < ,01; *p < ,05
Fuente: encuesta propia.
Elaboración propia.

Las economistas y las académicas que trabajan en el sector público tienen una opinión menos negativa sobre la influencia de su sexo en su trayectoria; sin embargo, es importante resaltar que, según los resultados de la encuesta, algunas de las diferencias más saltantes entre hombres y mujeres se observan precisamente en este sector y en la carrera de economía (gráficos 10 y 11).

Las razones por las cuales mujeres y hombres creen que su sexo ha tenido influencia en su trayectoria son diversas. Afirman, por ejemplo, que les ha permitido asumir más responsabilidades que sus colegas (14,4% de los hombres y 16,8% de las mujeres). Las mujeres reconocen que la naturaleza de sus múltiples labores (dentro y fuera del hogar) les permite tener otras capacidades, como ser *multitasking*, saber organizarse y aprender a controlar el tiempo. Entre los hombres, su sexo les ha permitido asumir mayores responsabilidades asociadas al prestigio social. De acuerdo con uno de los encuestados, “ser varón es siempre una ventaja en cuanto a prestigio social, credibilidad y muchos otros aspectos sutiles”.

Esta diferencia en el mundo académico también se observa en comentarios o actitudes hacia las mujeres: 71,2% de ellas sienten que han sido tratadas de manera displicente o condescendiente debido a su sexo; y 79,6%, que les ha costado más esfuerzo que a sus colegas hombres establecer su autoridad profesional (cuadro 22).

Roos y Gatta (2007) catalogan estas actitudes, comentarios o tratos —que no son abiertamente discriminatorios o machistas, pero que marcan diferencias entre mujeres y hombres— como “mecanismos sutiles” de discriminación: desde sentirse “incómodas” en espacios mayoritariamente masculinos en los que no son bien recibidas o tomadas en cuenta, hasta enfrentarse con actitudes que ignoran las contribuciones e ideas de las mujeres y las hacen sentir que deben reafirmar su autoridad constantemente:

“La primera vez (pero no sentí discriminación sino que sentí un poco como ‘oye, no te pases’) fue uno de mis dos amigos —no voy a decir cuál—, que dijo, ‘pucha, cómo vas a venir a este espacio, acá somos todos hombres’” (E2).

“El contraste de enfrentarse a un público más masculino lo siento más cuando entro a esta institución, sobre todo cuando ya ejerzo un cargo, porque ahí sí tengo que salir al público, enfrentarme a él personalmente. [...] Empecé a notar una cierta postura de mucha gente de no tomarme muy en serio porque era mujer, o tener que pararme bien firme y hablar bien claro y hacerte la loca de cualquier mirada, actitud o lo que fuera, y plantarte bien plantada y hacer valer lo que tú estás diciendo y lo que estabas representando” (E10).

Gráfico 10
Influencia del sexo en la trayectoria profesional
(por especialidad)

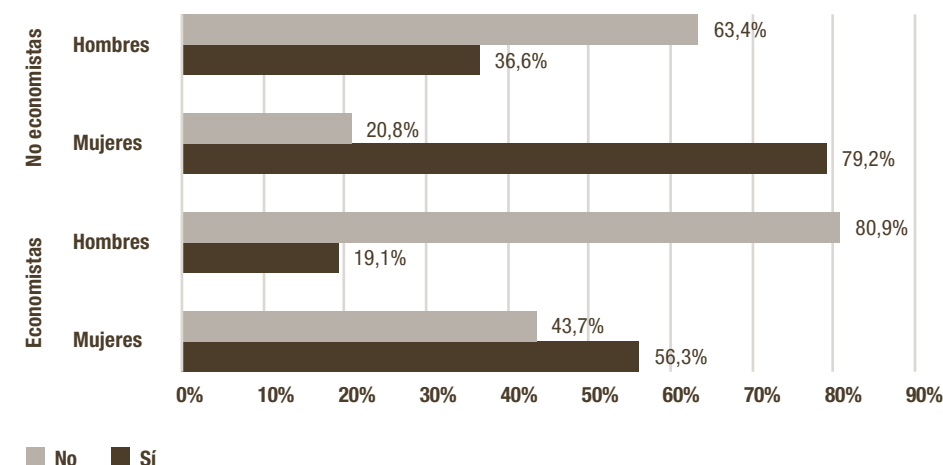
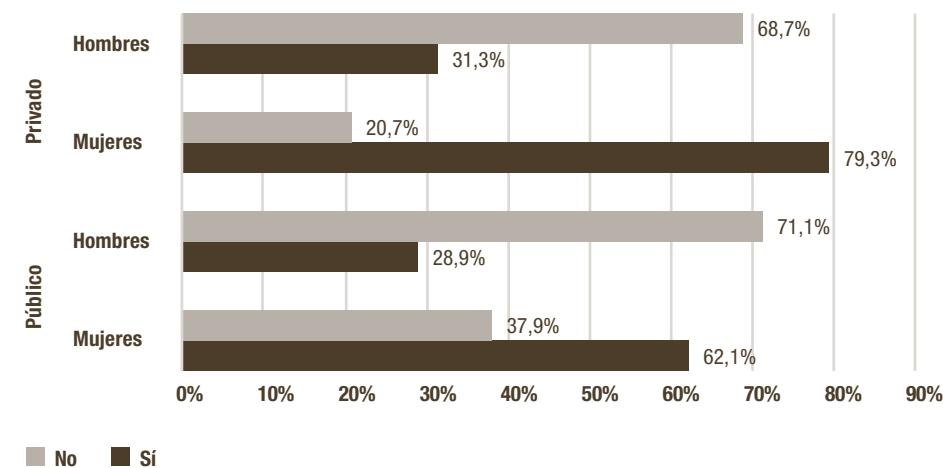


Gráfico 11
Influencia del sexo en la trayectoria profesional
(sector de empleo)



Fuente: encuesta propia.
Elaboración propia.

Cuadro 22
Experiencias de discriminación por sexo^o

CATEGORÍAS	Me he sentido juzgado/a por tener que dedicarle tiempo a mi familia en vez de dedicárselo a mi trabajo		He sido tratado/a de manera displicente o condescendiente por mi género		He sentido que me ha costado más esfuerzo que a mis colegas de otro género establecer mi autoridad profesional	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Frecuentemente	18,7%*	9,1%	19,4%***	3,2%	39,8%***	6,4%
A veces	36,3%	34,2%	51,8%	9,0%	39,8%	17,7%
Nunca	45,0%	56,7%	28,8%	87,7%	20,4%	75,9%
Total (n.º)	171	187	170	187	171	187

***p < ,001; **p < ,01; *p < ,05

^o Diferencias estadísticas calculadas juntando las categorías “frecuentemente” y “a veces”.

Fuente: encuesta propia.
Elaboración propia.

Para las mujeres, estos mecanismos desempeñan un rol en el juego de inclusión-exclusión en los diversos espacios por donde transitan. Asimismo, 13,6% creen que su sexo ha influido en su trayectoria ya que ellas mismas se han limitado al mellar su autoconfianza y motivación. Esto es resultado de estereotipos y actitudes a las que ellas se enfrentan:

“Lo otro es desacreditar a una persona simplemente por ser mujer. Como no está bien visto y ellos mismos perciben que es horrible que lo hagan, entonces no lo hacen abiertamente. Lo que ocurre, yo creo, es que termina sucediendo porque se les pasa... O sea, en el fondo tienen en la mente que tú eres mujer y además eres chibola —o sea que eres una hueca—, pero no es tu culpa; eres muy inteligente, pero no es lo mismo que un hombre. Los asistentes de investigación hombres son muy libres de hacer un comentario estúpido, y nadie los va a mirar como estúpidos” (E13).

“Y, claro, los estereotipos también respecto de las chicas guapas que ejercían su belleza, porque hay muchas chicas guapas que deciden simplemente ser. Total, hay algunas que deciden maquillarse, vestirse más bonito o de manera más femenina o lo que fuera, entonces estas chicas sí eran estereotipadas tanto por estudiantes como por profesores, y de ellas no se esperaba gran cosa [...]. Nunca nadie se enteró de si eran inteligentes o no” (E11).

Las entrevistadas se enfrentan a espacios masculinizados. Frecuentemente deben lidiar —o han tenido que lidiar durante su carrera— con comentarios o actitudes de discriminación explícitas o agresiones, tales como el acoso sexual. En el mundo académico también se crean relaciones de poder perjudiciales para las mujeres, especialmente cuando son jóvenes:

“Por ejemplo, íbamos a ir a una comunidad de trabajo de campo, contrataban burros y eran para los varones, aunque no me creas. Los varones llevaban sus mochilas y todo lo demás en los burros; las mujeres, nuestras cosas a la espalda. Y el profesor nos decía: ‘a qué se han metido a cosas de hombres.’ Eso nunca me olvido y siempre le saco en cara cuando estamos en algún almuerzo, así” (E12).

“De pronto, el profesor me empezó a llamar tipo sábado por la tarde. O sea, al comienzo, cuando me empezó a llamar a mi casa, para mí no fue muy claro que no era tan paja, hasta que empezó a llamar sábado por la tarde, como que invitándome a salir, y como que fui superdistante. Hasta que un día le dije ‘Mira, ya no me llames a mi casa, no me gusta, me haces sentir incómoda’” (E14).

Para Buquet y otras (2013), las instituciones académicas están marcadas por un orden de género que establece un modelo específico de lo que implica “ser un académico”. Este modelo prioriza cierto tipo de investigación (mayoritariamente cuantitativa y especializada) y valora ciertas características individuales. De acuerdo con Balarin (2014: 65-66), la “asertividad, competitividad [y] total dedicación al trabajo” son características que se esperan del “académico ideal”, cualidades que frecuentemente no se les atribuyen a las mujeres o que ellas no pueden acreditar debido a la carga laboral que tienen en su hogar.

La discriminación se refleja también en los temas de investigación, las metodologías y la producción académica (Grant y Ward 1991). Hay una asociación frecuente entre el sexo de la persona que investiga, los temas a trabajar y las metodologías a emplear. Tal como observamos en el mapeo de eventos de ciencias sociales, las mujeres predominan en espacios donde se investiga sobre educación, infancia o género, mientras que los hombres tienen mayor vinculación con temas agrarios, recursos naturales, macroeconomía o Estado. Asimismo, a las mujeres se les atribuye usar con mayor frecuencia metodologías cualitativas, a menudo cuestionadas en ambientes académicos o simplemente consideradas como no válidas (Tomassini 2013).

Según la encuesta, la mayoría emplean metodologías mixtas; no obstante, encontramos diferencias estadísticamente significativas en el uso de metodologías cualitativas y cuantitativas.

Los hombres son los que más utilizan investigación puramente cuantitativa (24,9%), mientras que las mujeres usan más la investigación cualitativa (35,7%) (cuadro 23).

Cuadro 23
Metodologías de investigación utilizadas

CATEGORÍAS	SEXO	
	Mujeres	Hombres
Principalmente cualitativas	35,7%*	26,3%
Principalmente cuantitativas	13,1%	24,9%**
Metodologías mixtas	38,7%	40,5%
Unas veces cuantitativas y otras cualitativas	12,6%	8,3%
Total (n.º)	199	205

***p<.001; **p<.01; *p<.05
Fuente: encuesta propia.
Elaboración propia.

Las diferencias en cuanto a temas y metodologías no serían un problema si en el mundo académico unos no fueran más valorados que otros. De acuerdo con Balarin (2014: 65, parafraseando a Grant y Ward 1991), cuando se analizan las diferencias entre mujeres y hombres en el mundo académico es importante “analizar ‘la política de género’ (*gender politics*) en el mundo de las publicaciones académicas, así como [...] cuestionar el paradigma predominante en la producción del conocimiento”. Por esta razón, también debemos analizar las experiencias de discriminación en relación con las “estrategias de especialización” (Balarin 2014).

Según los resultados de la encuesta, 75,8% de las mujeres se han sentido discriminadas a causa de su tema de investigación; 68,3%, que su carrera se valora menos debido a la metodología que emplearon (48,3% de los hombres afirman esto mismo); y 68%, que la calidad de su producción académica es poco valorada por sus colegas. La mayoría de los hombres afirman no haberse sentido discriminados por sus elecciones metodológicas o temáticas (cuadro 24).

La distribución de temas y metodologías por sexo tiene consecuencias en las oportunidades académicas de hombres y mujeres. Una selección (¿autoselección?) “informal” crea espacios académicos cerrados que impiden la entrada de nuevos integrantes y en los cuales los investigadores mujeres y hombres son cuestionados porque investigan temas que no “corresponden” a su género, tal como afirma uno de los investigadores encuestados. Esta dinámica perjudica por lo general más a las mujeres, quienes se sienten menospreciadas y discriminadas a causa de los temas que eligen, o deben luchar para abrirse un espacio (Leahey 2006): “Quizás también por los

temas que yo trabajo: políticas sociales, educación, salud, cosas de género [...]. Por ejemplo, yo siento que los economistas hombres se han posicionado; entonces, es como más difícil dejar entrar a algunas mujeres” (E2).

Cuadro 24
Experiencia de discriminación por elección en la carrera^o

CATEGORÍAS	He sentido que mi carrera es menos valorada debido a los temas de investigación que he trabajado		He sentido que mi carrera es menos valorada debido a las metodologías de investigación con las que he trabajado		A menudo siento que la calidad de mi producción académica es poco valorada por mis colegas	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Frecuentemente	22,9%*	9,6%	17,1%**	7,5%	13,0%*	6,9%
A veces	45,9%	45,5%	51,2%	40,9%	55,0%	48,1%
Nunca	31,2%	44,9%	31,7%	51,6%	32,0%	44,9%
Total (n.º)	170	187	170	186	169	187

***p < .001; **p < .01; *p < .05
=° Diferencias estadísticas calculadas juntando las categorías “frecuentemente” y “a veces”.
Fuente: encuesta propia.
Elaboración propia.

Las experiencias de discriminación originadas en determinadas opciones difieren según los grupos de edad, sectores de empleo y carrera. Las mujeres que laboran en el sector académico público son las que más sienten que sus colegas no valoran la calidad de su producción académica (82,1%); e incluso más hombres del mismo sector señalan haberse sentido discriminados: 64,2%, frente a 54,8% del sector privado. Las diferencias son coherentes con el contexto actual de producción académica, especialmente en las universidades públicas, por sus dificultades para acceder a fondos de investigación y publicación, así como para gestionarlos. Esto afecta la calidad y difusión de lo que se produce en este ámbito, así como el reconocimiento del entorno académico hacia sus contribuciones.

Las situaciones de discriminación que las mujeres deben enfrentar —sea por sus decisiones al seleccionar temas y metodologías subestimados en el mundo académico o por las cotidianas experiencias de violencia explícita o sutil— tienen efectos en la posibilidad de seguir en la carrera académica. El entorno laboral se convierte con frecuencia en un espacio hostil, donde se sienten invisibilizadas y marginadas (Roos y Gatta 2007).

Al observar las diferencias vemos que hace falta reflexionar sobre un aspecto aún más subjetivo de las disparidades entre hombres y mujeres, y que consideramos importante para comprender por qué, por ejemplo, las mujeres optan por ciertas metodologías, temas y carreras, o por qué son más susceptibles a percibir los “mecanismos sutiles” a los que hemos hecho referencia. Diversas ideas se han formado alrededor de estas preguntas, especialmente cuando se debate en las redes sociales. Es común que la menor presencia de mujeres en espacios académicos —y las experiencias de discriminación en este ámbito— se atribuya a que ellas mismas se niegan a participar, o a que decidieron por sí mismas estudiar carreras peor pagadas y con menos prestigio, o a que eligen trabajar menos horas.

No obstante, tal como se desprende de lo afirmado en estas páginas, las mujeres no trabajan “menos” porque quieren, sino porque tienen obligaciones que les dificultan seguir el ritmo que el mundo laboral exige. Según resultados de la encuesta, 70% de las mujeres y 79,3% de los hombres tienen buena disposición para trabajar horas extras; 87,7% de las mujeres y 89,6% de los hombres afirman tener capacidad para trabajar bajo presión; y 94,1% de las mujeres y 90% de los hombres creen que pueden trabajar en equipo. Las diferencias en torno a la disposición para el trabajo son mínimas y, además, nos indican preferencias similares (cuadro 25).

Cuadro 25
Factores de disposición para el trabajo

CATEGORÍAS	Disposición para trabajar horas extra		Capacidad para trabajar bajo presión		Capacidad para trabajar en equipo	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
1. Nada identificado/a	12,4%	8,6%	2,4%	2,2%	1,2%	1,1%
2. Poco identificado/a	17,6%	15,0%	9,9%	8,1%	4,7%	8,0%
3. Algo identificado/a	27,6%	39,8%	27,5%	40,7%	20,1%	39,0%
4. Muy identificado/a	42,4%	36,6%	60,2%	48,9%	74,0%	51,9%
Total (n.º)	170	186	171	186	169	187

Fuente: encuesta propia.
Elaboración propia.

Las desigualdades, como afirman Roos y Gatta (2007), están arraigadas en el proceso de socialización que viven mujeres y hombres: ellas escogen ciertas carreras, metodologías y temas porque reciben una socialización que las inclina hacia unos intereses —y no hacia otros— alineados con los roles sociales que deben cumplir. Estos roles no solo tienen que ver con intereses, sino también con formas de comportarse y responder a ciertas situaciones durante toda la vida. Para Roos y Gatta, hay una cultura que empodera a los hombres, que los dirige hacia un mayor sentido de autoridad, que los lleva incluso a solicitar ascensos con mayor facilidad.

Aunque las respuestas recogidas en la encuesta señalan que la mayoría tanto de los hombres (80,7%) como de las mujeres (75%) consideran que ocupan el cargo que les corresponde según sus méritos, 68,4% de ellas sostienen que sus logros están en el promedio o por debajo del promedio de sus pares, frente a 54% de sus colegas hombres que tienen esta misma opinión. Es más: 16,4% de las mujeres piensan que sus logros están por debajo del promedio. Si bien los porcentajes no son tan distantes, se observa que ellos tienen una mejor consideración de sus logros (cuadro 26).

Para Tomassini,

[...] las barreras [a las que se enfrentan las mujeres] pueden ser de carácter individual y subjetivo. Estas barreras se encuentran estrechamente relacionadas con la construcción de la autoestima y la percepción de las capacidades personales [...]. Muchos de estos estudios muestran cómo la autoconfianza, la percepción de la propia capacidad y la autoestima se desarrollan de manera diferente entre varones y mujeres debido a distintas experiencias de socialización (2014: 28).

Las elecciones, actitudes, expectativas y aspiraciones de las mujeres en el espacio académico están condicionadas por su género y es necesario seguir profundizando en las experiencias diferenciadas de hombres y mujeres desde la infancia. Tal como la investigación muestra, estas experiencias hacen que se forjen barreras subjetivas relacionadas con características sociales, producto de la socialización primaria y secundaria.

Cuadro 26
Consideraciones sobre la trayectoria profesional

¿CONSIDERA QUE OCUPA UN CARGO QUE CORRESPONDE A SUS MÉRITOS?		
Categorías	Mujeres	Hombres
Sí	75,0%	80,7%
No; debería ocupar un puesto más alto	25,0%	19,3%
Total (n.º)	116	140
CONSIDERACIÓN SOBRE SUS LOGROS CON RESPECTO A LOS DE SUS PARES		
Categorías	Mujeres	Hombres
Por encima del promedio de mis pares	31,6%	46,0%
En el promedio de mis pares	52,0%	47,6%
Por debajo del promedio de mis pares	16,4%	6,4%
Total (n.º)	171	187

***p < ,001; **p < ,01; *p < ,05
Fuente: encuesta propia.
Elaboración propia.

Conclusiones

La investigación presentada en este capítulo analiza las oportunidades y barreras a las que se enfrentan las mujeres profesionales de las ciencias sociales peruanas durante su trayectoria académica. Con este propósito, aplicamos una encuesta entre mujeres y hombres docentes de universidades o que se dedican a la investigación, mayores de 30 años, con estudios de maestría o con diez años de experiencia en investigación como mínimo, y que producen estudios académicos, de distintas carreras, instituciones y regiones del Perú, y entrevistamos a mujeres seleccionadas de ese grupo.

El estudio se enfoca en tres dimensiones centrales de análisis, que permiten identificar y caracterizar los patrones de la carrera profesional y académica: 1) la progresión en la carrera: puestos de docencia, investigación y liderazgo que han logrado alcanzar a lo largo de su trayectoria laboral, e ingresos; 2) la producción de conocimiento: investigaciones publicadas y metodologías utilizadas; 3) la presencia en eventos académicos, medios de comunicación y espacios de elaboración de políticas públicas.

Para complementar y contextualizar el análisis de la encuesta y las entrevistas caracterizamos a los y las profesionales de las ciencias sociales en el Perú a partir de información secundaria tomada del Censo Universitario 2010 y del Directorio Nacional de Investigadores del CONCYTEC. Este análisis muestra que, a pesar del aumento de la proporción de estudiantes mujeres en las carreras de ciencias sociales, estas aún representan solo un tercio del total de docentes e investigadores de dichas carreras en el país. Las brechas son más pronunciadas en la carrera de economía y en las universidades públicas. El análisis muestra también que la proporción de docentes hombres en la escala superior de puestos duplica la de mujeres.

La caracterización de las trayectorias profesionales elaborada a partir de la encuesta muestra patrones similares a los hallados en el análisis de la información secundaria. Los resultados de la encuesta muestran diferencias importantes entre hombres y mujeres en el acceso a puestos y cargos de liderazgo, en salarios y en la presencia en espacios de debate público y académico. En las universidades, por ejemplo, un porcentaje mayor de hombres alcanzan los puestos más altos de la carrera académica. Las mujeres constituyen la mayoría de la población contratada, categoría que implica que no estén propiamente en carrera. La situación se agudiza en las universidades públicas, y la brecha se observa tanto en el caso de los mayores de 45 años como en el caso de los menores. La mayoría de las mujeres, en especial aquellas que tienen hijos, no logran ocupar cargos de liderazgo en la universidad ni en la investigación.

En todos los casos, la brecha también es notoria en los salarios. La encuesta muestra que, a diferencia de lo que ocurre con los hombres, las mujeres se ubican mayoritariamente en el nivel de ingresos más bajo. Las diferencias son especialmente marcadas cuando ellas tienen hijos menores de edad, y van desapareciendo cuando estos alcanzan la mayoría de edad.

Algo especialmente interesante es que, con excepción de las universidades públicas, no se observan diferencias significativas en cuanto al número de publicaciones logradas por mujeres y hombres, ni en cuanto al tiempo dedicado a la investigación. Esto sugiere que las diferencias en el acceso a puestos, posiciones de liderazgo y salarios no responden a los grados obtenidos, ni a la producción o dedicación, sino a otro tipo de barreras y mecanismos de discriminación que la encuesta también pone en evidencia.

A pesar de que las diferencias en la producción de investigaciones son menores, sí encontramos brechas muy importantes en la participación en espacios de debate público y académico. El estudio encuentra que, no obstante las mejoras recientes, la participación de mujeres como expositoras y comentaristas en los eventos académicos más representativos de las ciencias sociales en el ámbito nacional (CIES, APE, SEPIA, etcétera) sigue siendo menor que la de sus pares hombres. Las brechas resultan mayores cuando se observa la frecuencia con la que participan en medios de comunicación: la presencia de los hombres casi duplica la de las mujeres.

Las brechas de género observadas en las trayectorias son bastante mayores en las universidades públicas, en comparación con las privadas, en especial en salarios, acceso a puestos y posiciones de liderazgo. Se advierte también que las brechas son más amplias en las regiones, en comparación con Lima, pero, dada la baja representatividad de la muestra de las regiones, esto no se puede reportar de una forma estadísticamente válida. Todo esto sugiere que no es lo mismo ser académica en una universidad privada de Lima que serlo en una universidad pública de alguna región.

El análisis de las trayectorias confirma lo hallado en la literatura internacional. Encontramos que, en las ciencias sociales peruanas, las mujeres se enfrentan a “techos de cristal”, a “cañerías con fuga” y a una menor valoración de su producción académica (Berryman 1983, Martin 1991, Tomassini 2014). Los resultados de la encuesta y las entrevistas muestran un escenario complejo, en el cual las mujeres están en desventaja. Las desigualdades están relacionadas con una serie de factores importantes y que tienen que ver, también, con las estructuras de género que rigen la sociedad (Connell 1987) y con la forma en la que se establecen las relaciones de poder dentro del propio campo académico (Fotaki 2009).

Si bien el estudio reconoce que la precariedad del contexto institucional académico peruano afecta a ambos sexos, hay características —sobre todo en las universidades públicas y en las regiones— que parecen afectar de manera particularmente negativa a las mujeres. Si bien en las universidades públicas —y en algunas privadas— existen procesos institucionalizados y concursos públicos para el acceso a puestos, por las marcadas brechas que se observan las mujeres parecen enfrentar mayores barreras. Esto se puede deber a que las mentorías, las redes que se construyen y la socialización de hombres y mujeres suelen ser diferentes. Es necesario, por esta razón, prestarle atención a lo que pasa no solo en el ámbito “formal” o institucional, sino relacio-

narlo con otros temas o barreras que se generan en el ámbito laboral, y con lo que esconden las interacciones cotidianas de dentro y fuera de este espacio.

Los resultados de la encuesta muestran, también en coincidencia con lo que plantea la literatura internacional, que la explicación más probable sobre las brechas en la trayectoria de mujeres y hombres reside en la división del trabajo doméstico y de cuidado de otras personas, así como en la existencia de mecanismos sutiles de discriminación en el ámbito laboral.

En general, las mujeres perciben que son ellas quienes se encargan en mayor medida de las tareas domésticas y de cuidado, algo que confirman las percepciones de sus pares hombres. Del mismo modo, la mayoría de las mujeres consideran que la maternidad las ha llevado a postergar su carrera; y las dificultades para conciliar la maternidad y el trabajo se traducen en una mayor proporción de mujeres insatisfechas con el tiempo que pueden dedicarle al trabajo y al ocio.

Sumado a esto hallamos que una gran proporción de las encuestadas consideran haber sido tratadas de manera displicente por ser mujer, o que les ha costado más que a sus pares hombres establecer su autoridad profesional. Asimismo, una importante proporción de ellas consideran que sus temas de investigación, metodologías y producción académica son menos valorados que los de sus pares hombres. En este ámbito, nuestra investigación también coincide con otros estudios y contextos. Nuestro estudio muestra, igualmente, que los estereotipos y mecanismos sutiles de discriminación, unidos con frecuencia a las experiencias de socialización temprana, influyen en la autoconfianza, la motivación y las aspiraciones de las mujeres. La existencia de un orden de género en las instituciones académicas da lugar a nociones establecidas y masculinizadas sobre quién es el “académico ideal”; son parámetros en relación con los cuales las mujeres y sus pares evalúan, en la academia, la calidad del trabajo y la propia capacidad.

En el Perú, las mujeres académicas de las ciencias sociales enfrentan —al igual que las de otras profesiones, y en otros sectores y países— barreras que afectan su trayectoria profesional y sus logros. Este estudio le da sustento a temas de una agenda que el Grupo Sofía ha instalado en el debate público, y nos motiva a continuar en el camino de la reflexión, investigación y generación de propuestas en torno a esta problemática y a la búsqueda de la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres.

Notas

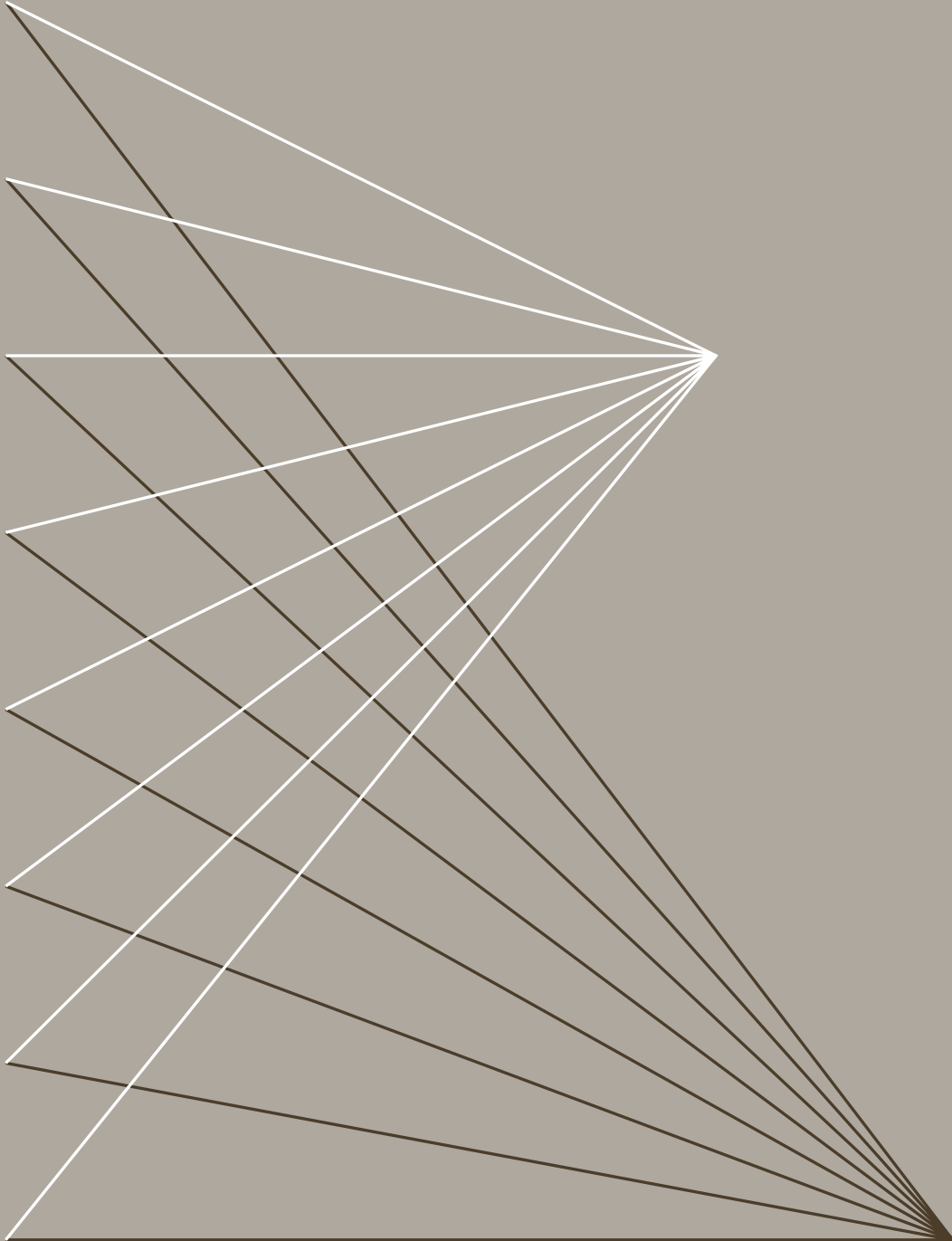
- 1** Agradecemos a Pámela Cantuarias su valioso apoyo en todo el proceso de investigación.
- 2** “Encuesta sobre trayectorias profesionales de investigadores e investigadoras y docentes universitarios en las ciencias sociales”, en adelante, en este capítulo, “encuesta propia” o “la encuesta.” Queremos agradecer especialmente a Patricia Ruiz-Bravo, de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), por sus aportes a la encuesta, basados en la experiencia de aplicación, en la referida universidad, de una encuesta previa que buscó alimentar las políticas de igualdad de género en la PUCP. A su vez, esa encuesta se basó en un cuestionario aplicado como parte de la investigación “Evaluación de la conciliación, corresponsabilidad y promoción profesional en la Universidad de Alicante”, coordinada por María José Rodríguez Jaume, de la Universidad de Alicante.
- 3** Para obtener mayores detalles sobre los instrumentos de investigación, revisar el acápite sobre la metodología.
- 4** Con “puestos de liderazgo” nos referimos a los que implican asumir responsabilidades, incluidas las administrativas, en las instituciones; por ejemplo, llegar al decanato de una facultad o a dirigir un área o una institución.
- 5** Puede solicitarse a las autoras del capítulo una versión detallada de la matriz.
- 6** Véase el capítulo 1.
- 7** Tal como se precisa en el capítulo 1.
- 8** En adelante, en este capítulo, CENAUN 2010.
- 9** Disponible en <goo.gl/QZg6XS>.
- 10** Es importante hacer una precisión sobre el concepto de segregación. De acuerdo con Buquet y otras (2013: 318), “segregación no es lo mismo que discriminación; el primer término se refiere a la distribución de hombres y mujeres en una estructura dada, mientras que el segundo alude a una diferencia injusta de trato. En términos abstractos, puede existir segregación sin discriminación; no obstante, la segregación o exclusión a menudo propicia el primer paso y la infraestructura para la discriminación”.
- 11** Más información sobre el DINA en <goo.gl/cIr9v7>.
- 12** Si se desea acceder a las preguntas en detalle, comunicarse con las autoras del capítulo.
- 13** Si bien existe el directorio Registro de Investigadores en Ciencia y Tecnología (REGINA), también del CONCYTEC, en el que las inscripciones pasan por un filtro, su base de datos es demasiado pequeña aún para los fines del estudio. Véase <goo.gl/dm7zsq>.
- 14** La estrategia de *data mining* es una herramienta tecnológica para procesar grandes bases de datos y buscar patrones o relaciones mediante el procesamiento de información. En nuestra investigación la empleamos para crear una base de datos sobre trayectoria laboral y publicaciones de investigadoras e investigadores de las ciencias sociales.
- 15** El DINA considera como “ciencias sociales” las siguiente siete disciplinas: psicología, economía y negocios, ciencias de la educación, sociología (que incluye como subdisciplinas la antropología, etnografía y demografía, entre otros estudios), derecho, ciencias políticas, geografía social y económica, periodismo y comunicaciones (que incluye como subdisciplina la bibliotecología y otras especialidades del área de la comunicación social). Hemos optado por mantener este criterio de categorización para presentar los datos según los considera el Estado peruano.

- 16** La lista puede verse en <goo.gl/QNNG9C>.
- 17** Cabe mencionar, sin embargo, que el CIES podría tener un cierto sesgo hacia la incorporación de instituciones con un departamento de economía. Por ello, para complementar nuestra base de datos nos esforzamos por incorporar profesionales de otros departamentos de ciencias sociales de las instituciones del Consorcio.
- 18** Algunos criterios para asociarse al CIES son los siguientes: solidez y trayectoria institucional en temas económicos y sociales; compromiso institucional con la investigación; calidad y número de investigaciones y publicaciones. Para mayor detalle, ingresar al siguiente enlace: <goo.gl/rVoQSj>.
- 19** La aproximación que utiliza el Grupo Sofía para definir las “ciencias sociales” es la del Consejo Internacional de las Ciencias Sociales (ISSC). No obstante, en el Perú, la definición es amplia y varía de institución a institución. Para revisar con mayor detalle las disciplinas consideradas, puede verse el siguiente enlace del Consejo de Investigación Económica y Social del Reino Unido: <goo.gl/Duifja>.
- 20** Arequipa, Ayacucho, Cajamarca, Cusco, Junín, La Libertad, Lambayeque, Lima, Loreto y Piura.
- 21** Véase el directorio de Sofía en el siguiente enlace: <goo.gl/Cy7RaS>.
- 22** Para analizar los datos del CENAUN 2010 relacionados con las ciencias sociales optamos por utilizar los casos de las personas que responden que trabajan en las carreras de antropología, ciencia política, economía y sociología, así como de aquellas que declaran enseñar en alguna facultad de ciencias sociales sin precisar la carrera. En cuanto al sector estudiantil, tomamos en cuenta la facultad en la que estudian; en este caso, las de ciencias sociales.
- 23** En las universidades peruanas hay dos tipos de clasificación de la docencia: por condición laboral, que especifica el tipo de vínculo contractual con la universidad; es decir, si solo se tiene un contrato por clases y horas de dictado específicas o si hay un nombramiento conseguido mediante un proceso de postulación y reconocimiento, y que además permite formar parte de los órganos de gobierno de la universidad. La otra clasificación hace referencia al puesto que se alcanza una vez lograda la “ordinarización”: profesor principal, asociado o auxiliar, según los años de trabajo y el desempeño dentro de la institución.
- 24** Para mayor detalle sobre estos temas, véase el capítulo 1.
- 25** Para identificar las diferencias usamos pruebas paramétricas que confirman si son estadísticamente significativas, asumiendo que las distribuciones son normales. Así, cuando hablamos de diferencias nos referimos a diferencias estadísticamente significativas.
- 26** Véase <goo.gl/YjVWCK>.
- 27** Tal como se sostiene con más detalle en el capítulo 2.
- 28** Este tema se explora con mayor profundidad en el capítulo 4.
- 29** Para las encuestadas que son madres, el apoyo familiar en el cuidado de sus hijos e hijas es una oportunidad para mantener determinado orden entre su vida laboral y personal.

Capítulo 4

**Mujeres en carreras científicas:
una aproximación antropológica desde
las narrativas y las trayectorias de
vida de científicas sociales peruanas**

Patricia Ames Ramello
Norma Correa Aste



En este estudio exploramos en profundidad narrativas de científicas sociales peruanas de diversas especialidades y generaciones. Identificamos rutas y trayectorias, factores que influyeron en unas u otras, desafíos y retos, así como las oportunidades que encontraron en su camino. Buscamos identificar las dinámicas de género en la evolución de las carreras de las científicas sociales, en el balance trabajo-familia y en la producción de conocimiento. Consideramos necesario identificar los cambios en el tiempo, por lo que el estudio abarca a mujeres de tres generaciones. Buscamos aportar, de esta manera, a la comprensión de los factores multidimensionales que inciden en el inicio, la progresión y la consolidación de carreras científicas entre las mujeres del ámbito de las ciencias sociales en América Latina y el Caribe.

En las últimas décadas, las carreras de ciencias sociales han ido atrayendo a un creciente número de mujeres, de manera que actualmente constituyen más de la mitad (56,7%) de sus estudiantes, de acuerdo con el II Censo Nacional Universitario (INEI 2010). No obstante, y según la misma fuente, solo un tercio de docentes de universidades son mujeres (Balarin 2014) y solo 25% de la producción de conocimiento se atribuye a mujeres (Ñopo 2014). Los porcentajes de participación femenina se concentran en los escalones iniciales (“profesores contratados” y “profesores auxiliares”), disminuyen cuando se avanza en la carrera docente (“profesores asociados” y “profesores principales”) y son aún más bajos cuando miramos altos cargos de gestión en las universidades, como lo demuestran otros estudios del Grupo Sofía (Vargas 2014, León 2014 y capítulo 3 de este libro). Esta situación visibiliza problemas de subrepresentación de las mujeres en la academia, que se pueden estar produciendo debido al estancamiento en posiciones más bajas, a la disminución del número de mujeres mientras discurren por las etapas de la carrera académica —el fenómeno de la “cañería con gotera” o *leaking pipeline* (Wolfinger y otros 2008) o a las barreras socioculturales que se presentan para su promoción a cargos superiores —el “techo de cristal”, según el término acuñado por Hymowitz y Schellhardt (1986)—.

Para avanzar en la comprensión de estos procesos nos propusimos indagar en las trayectorias de científicas sociales con una carrera académica destacada; es decir, que cuentan con reconocimiento en sus campos de estudio, así como con publicaciones sobre su especialidad, y que ocupen o hayan ocupado cargos de responsabilidad en sus instituciones. Queríamos profundizar, a través de sus historias, en las condiciones que posibilitaron sus trayectorias, pero también en las barreras que encontraron en su camino.

La aproximación teórica parte de considerar las biografías individuales como reflejo de situaciones sociales más amplias. Si bien nuestra muestra no pretende ser representativa, las experiencias que presentamos no son excepciones sino que muestran las tendencias de lo que cada grupo generacional enfrenta. Esto se comprueba al examinar los resultados de la encuesta del Grupo Sofía, analizada en el capítulo 3, que dimensiona más concretamente varios procesos aquí identificados. Al mismo tiempo, las narrativas tienen una cualidad propia, diferente a la in-

formación de una encuesta, en tanto que permite recoger la experiencia y la voz de las participantes, de manera que revelen patrones de oportunidad, limitaciones y posibilidades (Laslett y Thorne 1997). Las narrativas son, además, el marco en el que adquieren significado las experiencias propias, en el que estas se hacen significativas y cobran sentido (Bochner 2002, en Domínguez y Herrera 2013). Por ello, el texto se propone reflejar las voces diversas de nuestras entrevistadas, y su forma de darle sentido a su experiencia social. Para determinar los ejes de indagación nos basamos, también, en estudios previos sobre las oportunidades y barreras que enfrentan las mujeres en el mundo académico (Buquet y otras 2013, Buquet 2012, Balarin 2014) y no académico (Sánchez García y otras 2007, Martínez y otras 2011, Mauro 2004).

Metodología y participantes

Empleamos una metodología cualitativa, a fin de profundizar en las narrativas y experiencias personales de las científicas sociales. Utilizamos como técnica principal de recojo de información la entrevista en profundidad;¹ para esto, elaboramos una guía de entrevista semiestructurada en torno a cuatro ejes fundamentales que reflejan las principales dimensiones de indagación y se inspiran en la literatura especializada en el tema: historia y trayectoria profesional; vida familiar, matrimonio y/o maternidad; experiencias relativas a la condición femenina en la academia; y balance de la situación de la mujer en el ámbito académico.

Empezamos indagando en la *historia y trayectoria profesional*, que comprende la reconstrucción de la biografía desde el inicio de los estudios universitarios, las motivaciones para seleccionar la carrera, el ambiente universitario y los referentes intelectuales que encuentran en él, para luego identificar los principales hitos laborales, desde el primer empleo hasta la posición actual, es decir, la progresión en la carrera.

Posteriormente abordamos aquello que la literatura identifica como factores asociados a la trayectoria particular, que implica barreras u oportunidades para la progresión de la carrera. En el caso de las mujeres, un factor particularmente relevante tiene que ver con la *vida familiar, el matrimonio y/o la maternidad*, y su impacto en la trayectoria profesional. Más ampliamente, indagamos también por las *experiencias relativas a su condición femenina en la academia* y el impacto en su desarrollo profesional, para identificar mecanismos sutiles de discriminación que puedan haber dificultado su desempeño, pero también recursos y oportunidades —como redes personales y profesionales— que puedan haber contribuido.

Este último tema aparece con mayor fuerza, sin embargo, cuando abordamos el tercer eje de indagación, es decir, cuando les pedimos un breve *balance de la situación de la mujer en el ámbito académico* peruano, a partir de su conocimiento y de su experiencia. Finalmente, conversamos sobre sus *propuestas para revertir obstáculos y ampliar oportunidades* para más científicas sociales.

El universo del estudio lo constituyen científicas sociales que se desempeñan en el ámbito de la investigación, esto es, en la producción de conocimiento. Consideramos dos tipos de instituciones dedicadas a esta actividad: universidades y centros de investigación. Nuestra principal fuente para seleccionar la muestra fue el Directorio de Mujeres Profesionales en las Ciencias Sociales producido por el grupo Sofía.² Todas las profesionales de este directorio tienen estudios de posgrado (maestría o doctorado), son autoras de diversas publicaciones y son reconocidas en sus respectivos campos de producción intelectual.³ La muestra la seleccionamos tomando en cuenta los criterios explicitados en el cuadro 1, en el que también indicamos el número de casos por cada ítem. Tratamos de combinar situaciones entre los diversos criterios, tales como diversos estados civiles, especialidades o afiliaciones en cada generación. Las generaciones están separadas por lapsos de veinte años y las nombramos de manera descriptiva, como en el estudio de Guzmán y Mauro (2001).

Trabajamos con dieciséis casos: cinco por cada grupo etario, excepto en el grupo intermedio, en el que tuvimos una entrevistada adicional. En el grupo mayor, las entrevistadas tienen entre 62 y 73 años de edad; en el intermedio, entre 46 y 57 años de edad; y en el más joven, entre 38 y 40 años.

Como puede verse el cuadro 1, la mayoría de nuestras entrevistadas se desempeñan como investigadoras en cuatro universidades privadas y dos centros de investigación privados. Aunque dos proceden de universidades públicas de fuera de Lima, no se desempeñan en ellas como investigadoras. Puede observarse un sesgo en cuanto al espacio académico privado como lugar de ejercicio profesional; sin embargo, esto refleja la situación de las profesionales en el Perú, con una mayor presencia en universidades y centros privados que en públicos, como lo muestra la encuesta analizada en el capítulo 3.

Las entrevistadas que son madres tienen hijos de edades variables: desde infantes, las del grupo más joven, hasta adultos, las del grupo mayor, pasando por niños, las de los grupos joven e intermedio, y adolescentes, las del grupo intermedio. Para proteger la confidencialidad de la información y el anonimato hemos reemplazado los nombres por seudónimos, omitimos detalles tanto de sus puestos laborales específicos como de las instituciones a las que están adscritas, y variamos datos de su vida personal.⁴

Cuadro 1

Criterios para la selección de la muestra y casos considerados

Generación	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor (61 años de edad a más): mujeres que estudiaron durante las décadas de 1960 o 1970, en pleno auge del feminismo y de otras propuestas de transformación social. (N = 5) • Intermedia (41 a 60 años de edad): mujeres que estudiaron durante las décadas de 1980 y 1990. Se formaron y participaron en la institucionalización de los estudios de género. (N = 6) • Joven (31 a 40 años de edad): generación más reciente de científicas sociales. Empezaron sus estudios de pregrado en el último lustro de la década de 1990 y los finalizaron en el primer lustro de los años 2000. Este grupo se encuentra iniciando y/o consolidando sus carreras.* (N = 5)
Especialidad	<ul style="list-style-type: none"> • Antropología (4) • Sociología (6) • Ciencia Política (3) • Economía (3)
Afiliación institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad pública • Universidad privada (9) • Centro privado de investigación (6) • Independiente (1)
Estado civil	<ul style="list-style-type: none"> • Soltera (4) • Casada (6) • Divorciada/separada (6)
Condición de maternidad	<ul style="list-style-type: none"> • Si tiene hijos o no, y según sus edades: primera infancia, niñez, adolescencia-juventud. - Condición de maternidad: 12

* Las edades previas (23 a 30 años) son materia de los capítulos 6 y 7. Elaboración propia.

Historia y trayectoria académica y profesional

Las trayectorias profesionales de las científicas sociales entrevistadas han cambiado a lo largo del tiempo: vemos marcados contrastes entre el grupo mayor y el más joven, mientras que el grupo intermedio presenta situaciones mixtas. Por ello, en esta sección presentamos los resultados grupo por grupo.

En el grupo mayor las oportunidades para insertarse al mundo académico parecen haber sido más limitadas, aunque no inexistentes. El contexto se caracteriza por haber pocas universidades y centros de investigación, si bien la población estudiantil en carreras de ciencias sociales crece notablemente en esa época. Queda claro que desarrollar una carrera de investigación

era entonces más difícil de imaginar para las mujeres, en un ámbito académico todavía poblado mayormente de —y dominado por— figuras masculinas. Solo una de las cinco entrevistadas inicia temprano su inserción en el mundo académico, mientras que en las demás es más común ver su paso por diversas opciones profesionales antes de consolidarse en el ámbito de la investigación, algo que también observamos con frecuencia en el grupo intermedio. En contraste, las del grupo más joven ya encuentran una presencia femenina en la academia desde sus años de formación, tienen referentes más claros entre las investigadoras mujeres, pueden imaginar desde muy temprano una carrera en el mundo de la investigación y apuntan a su formación de posgrado poco después del pregrado. Hay más oportunidades, becas e información para esta última generación que para las precedentes, así como un contexto de mayor exigencia de especialización y posgrados.

Las situaciones familiares (matrimonio e hijos) también impactan en las trayectorias y van cambiando en el tiempo. Las mayores conforman pareja y familia a edades más tempranas que las más jóvenes; deben enfrentar las tareas de crianza, entonces, en los momentos iniciales de su desarrollo profesional. La postergación de la maternidad de las generaciones intermedia y joven hace que las tareas de crianza se enfrenten en otro momento de la vida profesional. Surgen también alternativas al “mandato” social del matrimonio y la descendencia: opciones como permanecer solteras o sin hijos, que no se encuentran en el grupo mayor.

Determinados aspectos se mantienen constantes en los tres grupos. Entre estos, las motivaciones para seleccionar una carrera de las ciencias sociales, que parecen tener en común el deseo de conocer la realidad social, pero también de contribuir a la transformación social frente a la inequidad y la postergación de ciertas poblaciones; igualmente, la importancia de las redes personales y profesionales para construir una trayectoria profesional. No obstante, la desigual demanda del tiempo para hacerse cargo de la vida familiar y doméstica no ha experimentado los cambios dramáticos que esperaríamos.

En nuestra muestra predominan las egresadas de universidades privadas, otra constante en las tres generaciones que no es casual. Tanto las universidades como los centros de investigación privados parecen haber sido más permeables a la contratación de científicas sociales, como lo muestra la encuesta analizada en el capítulo 3, y lo hacen reclutando a sus propias egresadas (en el caso de las universidades). Las redes disponibles antes, durante y después del paso por las universidades privadas parecen, asimismo, actuar en esta dirección. Sin embargo, solo una de nuestras entrevistadas menciona la extracción de clase como elemento significativo en la trayectoria profesional, aun cuando permite tanto los recursos para solventar una educación privada como las redes sociales para una inserción más ventajosa en el ámbito laboral. Otras entrevistadas, no obstante, hacen alusión a las diferencias de clase al hablar de su experiencia universitaria y de la composición de la comunidad de estudiantes durante su formación inicial.

La generación mayor (más de 61 años)

En la narrativa de la generación mayor destaca el contexto de politización y activismo de las décadas de 1960 y 1970, época en la que nuestras entrevistadas inician su formación universitaria y su vida profesional. Este contexto las toca a todas, de una o de otra manera, y su motivación para elegir las carreras de ciencias sociales aparece orientada no solo al deseo de conocer estos temas sino también a buscar la transformación de la realidad social:

“En eso hubo la reforma agraria y compañeras mías del colegio eran de la oligarquía, de los grandes hacendados. También, como mi papá era hinchado de la reforma [...], decidí que quería estudiar sociología, pensando en que había temas sociales asociados a la reforma que había que apoyar, que había que conocer, que comprender, para que el Perú entrara en este proceso de cambios, ¿no?” (MARGOT).

“Y cuando terminé el primer año de Letras se creó la Facultad de Ciencias Sociales, en el 64. [...] Era lo novedoso, era conocer la sociedad, era ayudar a los demás, era cambiar el mundo desde la sociología. Eran ciencias sociales en general, ¿no? Y entonces me fui a las ciencias sociales junto a un montón de gente de mi promoción y de años anteriores” (LUISA).

“Me metí a sociología más por la cuestión social, por mi compromiso. En el colegio me gustaba todo eso. Pero como carrera recién la empecé a conocer con una profesora. Ella nos enseñó Metodología, me acuerdo mucho de ella” (ELENA).

Cuatro de las cinco entrevistadas estudiaron el pregrado en una universidad privada y una en una universidad pública. En las décadas señaladas observamos la ausencia o mínima presencia de profesoras entre los docentes universitarios de este grupo, algo por lo demás usual en la época, tanto dentro como fuera del Perú:⁵

“[en la universidad] en términos de género, [los estudiantes] hombres y mujeres... era un mundo muy parejo. Es cierto que en Sociales y en Letras los profesores más destacados eran hombres, ¿no?” (MARGOT).

“Todos [los profesores] eran varones, había una que otra esposa, la esposa de X y la pareja de Y. Él era sociólogo rural [...] y él con su pareja era, creo, el único modelo que yo tenía de una mujer académica, que realmente sentí que él la reconocía en plan de igualdad, mas no en la universidad, porque él era el profesor [y] ella era una suerte de asistente de cátedra... ¿o cuál sería su categoría, no?” (ANA).

Ahí donde están, las docentes mujeres son muy importantes para el ingreso a la carrera de investigación y como modelos para imaginarse ahí. Elena, por ejemplo, trabajó de asistente de una docente cuando era estudiante y más tarde ingresó a la docencia por recomendación de otra. Quienes ejercen la docencia suelen ser el primer vínculo para conseguir los primeros empleos, por lo general inmediatamente después del egreso. Las redes sociales que se forman o fortalecen en el espacio universitario son también útiles para obtener empleos posteriores.

El posgrado ya es una posibilidad para esta generación mayor, pero no una generacionalidad. Parece no haber ni la urgencia ni la necesidad, al inicio de la carrera:

“No existía el posgrado, nadie sacaba títulos porque no era importante, la carrera universitaria era..., era muy raro si querías hacer carrera universitaria. Se supone que se iban a trabajar [...], aquí eso [el doctorado] no le importaba a nadie, porque nadie tenía ni siquiera el bachillerato, no te pedían nada, ni para enseñar [...]. Yo no necesitaba [...] de grados, de títulos, lo he sacado por terminar las cosas” (LUISA).

“Entonces, tenía mucha influencia en mi familia [y] al momento de terminar de estudiar me fui corriendo a trabajar. Lo que había que hacer era trabajar, ¿no?” (Margot).

“Cuando terminé mi carrera tenía que conseguir trabajo” (ELENA).

Como señala Luisa, es un contexto menos *credencialista* que el actual; y el mandato social, que se expresa en las palabras de Margot y Elena, era empezar a trabajar. Hay que señalar, sin embargo, que más hombres de la misma generación ya siguen un posgrado —es el caso de varias parejas de nuestras entrevistadas—, lo que muestra que el mandato podía ser distinto para mujeres y hombres. Sin embargo, en etapas posteriores de la carrera empiezan a sentir la necesidad del posgrado:

“Yo me fui sin ninguna ilusión de hacer nada, pero después de haber hecho los cursos [libres], no sé, me animé [a hacer el doctorado]” (SARA).

“[Tras algunos años trabajando] hacía tiempo que yo quería salir a hacer un posgrado; estaba muy contenta trabajando mis temas [...], ya tenía hasta material” (MARGOT).

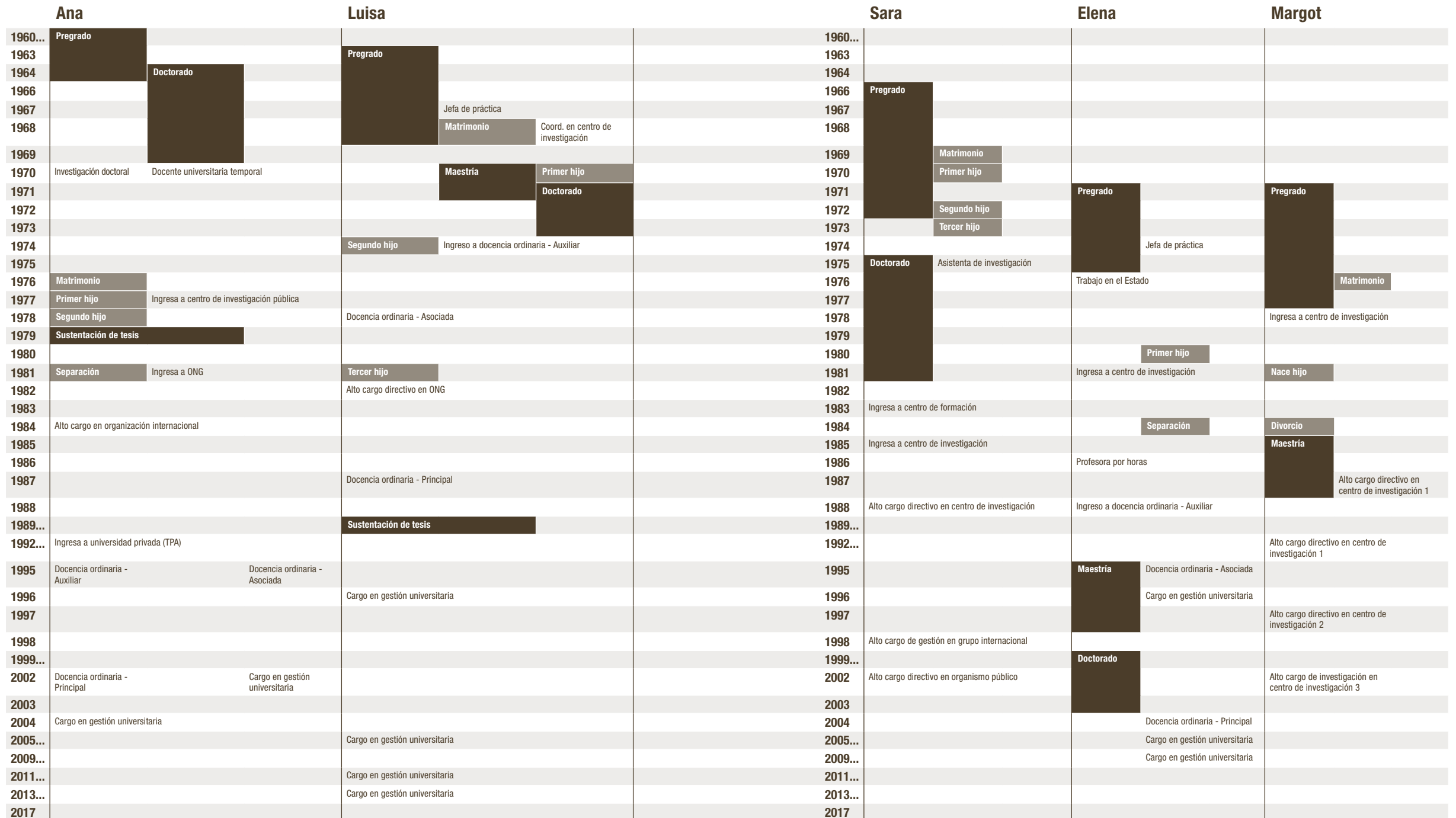
“[en esa época] había poquísimos doctores. Yo lo terminé [el doctorado] porque me dio la gana. [...] Yo dije ‘Bueno, yo quiero ser principal’, ‘Pero cómo vas a ser principal si no eres doctora’. Pero hay otros que no son doctores y son principales, a veces uno se pone estándares muy altos, ¿no? Entonces yo ascendí a principal un poquito antes de ser doctora, pero ya tenía ya, ya era la meta y tenía trabajo profesional, que era la condición, la alternativa. Entonces me fui, hice la tesis ahí” (LUISA).

“No sé en qué momento me di cuenta de que tenía que transitar hacia puestos de gestión y de poder... Yo siempre había dicho que no, pero cuando regresé de mi doctorado... ya con el doctorado listo...” (ELENA).

Aunque inicialmente no se plantean el posgrado —incluso algunas ni siquiera hacen la tesina que se exigía para ser bachiller—, este va apareciendo como una posibilidad y una necesidad para avanzar en la carrera académica o sentirse en mejores condiciones para asumir puestos de responsabilidad y dirección.

Las trayectorias de las cinco integrantes del grupo se resumen en las líneas de tiempo que se presentan en el gráfico 1. Ana y Luisa siguen pronto estudios de posgrado —al año o los dos años de egresar—; Margot y Sara lo hacen un tiempo después —entre tres y ocho años—, mientras tienen hijos pequeños, lo que les supone ciertos sacrificios para combinar responsabilidades familiares y de estudios.⁶ Por dificultades de esta misma naturaleza, Elena posterga el posgrado hasta veinte años después de su egreso, con los hijos más grandes, ya superadas las demandas de la crianza. Todas hacen su posgrado fuera del Perú, cuatro de las cinco gracias a una beca. Tres obtienen el doctorado y dos, la maestría.

Gráfico 1. Línea de tiempo de la generación mayor



La conformación de pareja y familia ocurre sobre todo en la primera mitad de la segunda década de vida, de manera que pocos años después del egreso ya tienen hijos pequeños. Esto hace más arduo —o posterga— el estudio del posgrado o, en todo caso, la culminación de la tesis correspondiente. Así queda ilustrado en las líneas de tiempo: la crianza a menudo implica un paréntesis entre el pregrado y el posgrado o entre el posgrado y la tesis. Hay que señalar, sin embargo, que aunque la edad de nupcialidad y primer embarazo se puede considerar temprana para los estándares actuales, no lo era para la época, cuando las mujeres solían formar familia y tener hijos antes de cumplir los 20 años. Este grupo posterga la maternidad para finalizar sus estudios de pregrado.⁷

Salvo en el caso de Luisa, no hay inicialmente una trayectoria que apunte a lo académico. Más bien se da un inicio ligado, en lo profesional, al deseo de transformar, de actuar, que lleva a muchas a trabajar en organizaciones no gubernamentales (ONG) que se crean en las décadas de 1970 y 1980. La falta de referentes o *role models* —otras mujeres investigadoras y docentes en la academia— también contribuye a que este no sea el espacio inicial donde proyectarse.

En las líneas de tiempo se observa el tránsito por diversos espacios, considerando solo los hitos más significativos, como centros de investigación, ONG, organismos públicos, organismos internacionales y centros de formación. Se advierten trayectorias discontinuas que, finalmente, logran consolidarse en espacios como la universidad o el centro de investigación, donde van avanzando hacia puestos de mayor rango y jerarquía hasta asumir importantes puestos de dirección.⁸

Es poco a poco, entonces, como la mayoría de ellas ingresan en una trayectoria académica, a partir del trabajo aplicado y profesional que van desarrollando a lo largo de los años, que les permite consolidar y ganar reconocimiento en cuanto a su experiencia y desempeño.

A todo lo mencionado contribuye también una mayor presencia y visibilidad de las mujeres en las ciencias sociales, en comparación con otros campos como las ciencias naturales. Asimismo, la creación de programas de estudios sobre mujer y género en la década de 1990 genera más puestos laborales en el ámbito académico alrededor de esos temas, lo que permite el ingreso y la consolidación de más mujeres en puestos universitarios.

La generación intermedia (41-60 años)

La década de 1980 es quizá una de las más críticas de nuestra historia; y aunque esto no se enfatiza dramáticamente en la narrativa de nuestras entrevistadas, aparece con recurrencia: la crisis económica de mediados de la década de 1980 —que sacó de las universidades privadas a un considerable número de estudiantes— o el ambiente politizado y las constantes interrupciones de clases —que sacó a otro grupo considerable de las universidades públicas— se dibujan en las historias de este grupo, así como situaciones de inseguridad, violencia e incertidumbre.

A diferencia de lo que ocurre en el grupo de las mayores, las motivaciones para el ingreso a las ciencias sociales parecen aquí más personales: un gusto por las ciencias sociales que se descubre una vez dentro de la universidad, o un interés por entender la diversidad que se vive en el hogar o en la ciudad:

“Esa sensación de que la diferencia cultural vivía en mi casa siempre fue importante para mí, pero en el colegio me di cuenta de que no era una cosa común y que había formas algo estructuradas de pensar esa diferencia, ¿no? Entonces, ya en el colegio leí algunos de los libros de [un antropólogo]; es por él que aprendí que había una carrera que trabajaba eso, el tema de la cultura y la diferencia, ¿no? Aun así, hice un test vocacional con una amiga de mi mamá, y lo que salió fue sociología. Entonces postulé a sociología” (CAMILA).

Las entrevistadas proceden de una variedad mayor de universidades: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Universidad del Pacífico y Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC). Algunas transitan temporalmente por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). En todas se mantiene un predominio de docentes hombres durante los años de formación: “Los profesores que tuve eran mayormente hombres y me acuerdo, sin embargo, de una profesora [...] que me inspiró mucho [...]. Era así ¡wow! [...] Pero yo diría... tenía 90% de profesores hombres” (Liz). Incluso los referentes más importantes continúan siendo masculinos, aunque ya tienen docentes mujeres:

“Había muy pocas [profesoras]. Pero te voy a ser sincera, ¿no? Mi... modelo de investigador fue masculino en ese momento, no fue femenino ¿no? [...] pero si te das cuenta, los cuadros de docentes mujeres eran muy pocos. [...] Mira: por ejemplo, el curso que más me gustó fue uno que dictó el profesor A. M., que era polaco y enseñaba Weber y los teóricos de la escuela de Frankfurt. Fue un curso espectacular; y después ya P. D. enseñaba estupendo. Entonces todos mis modelos siempre eran investigadores hombres, ¿no?, porque en ese entonces no habían destacado... La única —verdad, también quiero señalar— que me interesó cómo investigaba fue una profesora, N. F., con la que llevé cursos, [...] mis mejores cursos fueron con N. F. [...]. Entonces ya ella también me impresionó, ¿no?, pero como modelo de figuras, eran masculinas [...]. Para mí, para la investigación” (JULIA).

Las palabras de Julia hacen alusión a un aspecto importante de la producción individual que torna al referente masculino como “el” ejemplo modélico por excelencia: los autores, su producción, sus criterios, los temas que abordan y sus razonamientos se convierten en el canon de la profesión. Al analizar su proceso como activa constructora de la sociología feminista en su país, Joan Acker (1997), socióloga norteamericana, señala un requerimiento personal y generacional: “sacar al hombre de su cabeza” (*getting the man out of my head*) como referente de todo producto intelectual, para ser capaz de producir nuevos tipos de conocimiento. Esto ayuda a entender por qué, así como no toda mujer asume una agenda feminista, no todas las profesoras promueven a las estudiantes, aunque puedan ser un referente para ellas:

“[la profesora] tenía una forma de menospreciar los comentarios de las mujeres que opinaban en sus clases muy notoria, muy fuerte. Los varones siempre eran mejor tratados, los que tenían buenas opiniones eran prácticamente puestos en un podio. Entonces, desincentivaba la participación de las mujeres: las que se atrevían, en general, salían revolcadas. Pero ella era brillante, entonces era una cosa muy extraña, también, porque era ver a una profesora [...] que te hacía pensar. A mí por lo menos. Por eso la recuerdo, porque me hizo pensar un montón. [...]Ella nos mostraba sus clases, era interesante, pero era muy dura. Eso era difícil” (CAMILA).

Surgen con mayor claridad, en este grupo, las diferencias internas, el carácter de élite y la diversidad de los grupos sociales que se encuentran en las universidades privadas en las que estudian:

“Era una universidad muy cerrada, más chiquita; era una universidad, digamos, de élite, [...] una universidad que era [de] clases medias altas. Yo era de provincia, éramos muy pocas. No había tantas universidades como hoy, entonces era la competencia entre Universidad de Lima, la Pacífico... y la Católica, entonces, era una universidad de élite y había mucha jerarquía ¿no?, [...] lo que más me llamó la atención era que te preguntaban ‘¿en qué colegio has estudiado?’, ‘¿en qué universidad has estudiado?’, y eran preguntas que yo, de provincia, jamás en mi vida [había oído]” (JULIA).

“Yo entré con temor [a la universidad], me parecía inmensa, tanta gente. Sentí también con mucha fuerza una distinción, una diferencia de clase. No solo no tenía amigos, sino que la gente que yo veía en mi *salonazo* inmenso, de cien personas de la universidad, todos me parecían recontra pitucos y pitucas” (CAMILA).

“Las mujeres éramos las chanconcitas. Eran las *ladys*, del Villa María —la que subraya con rosadito—, y los hombres eran más variados, habían los que eran hijos de papá millonario pero capos y habían los otros que eran... había como que de todo, más variadito en estilo. Las mujeres eran todas así más... excepto mis dos amigas y yo, la manchita de las chanconcitas” (NANCY).

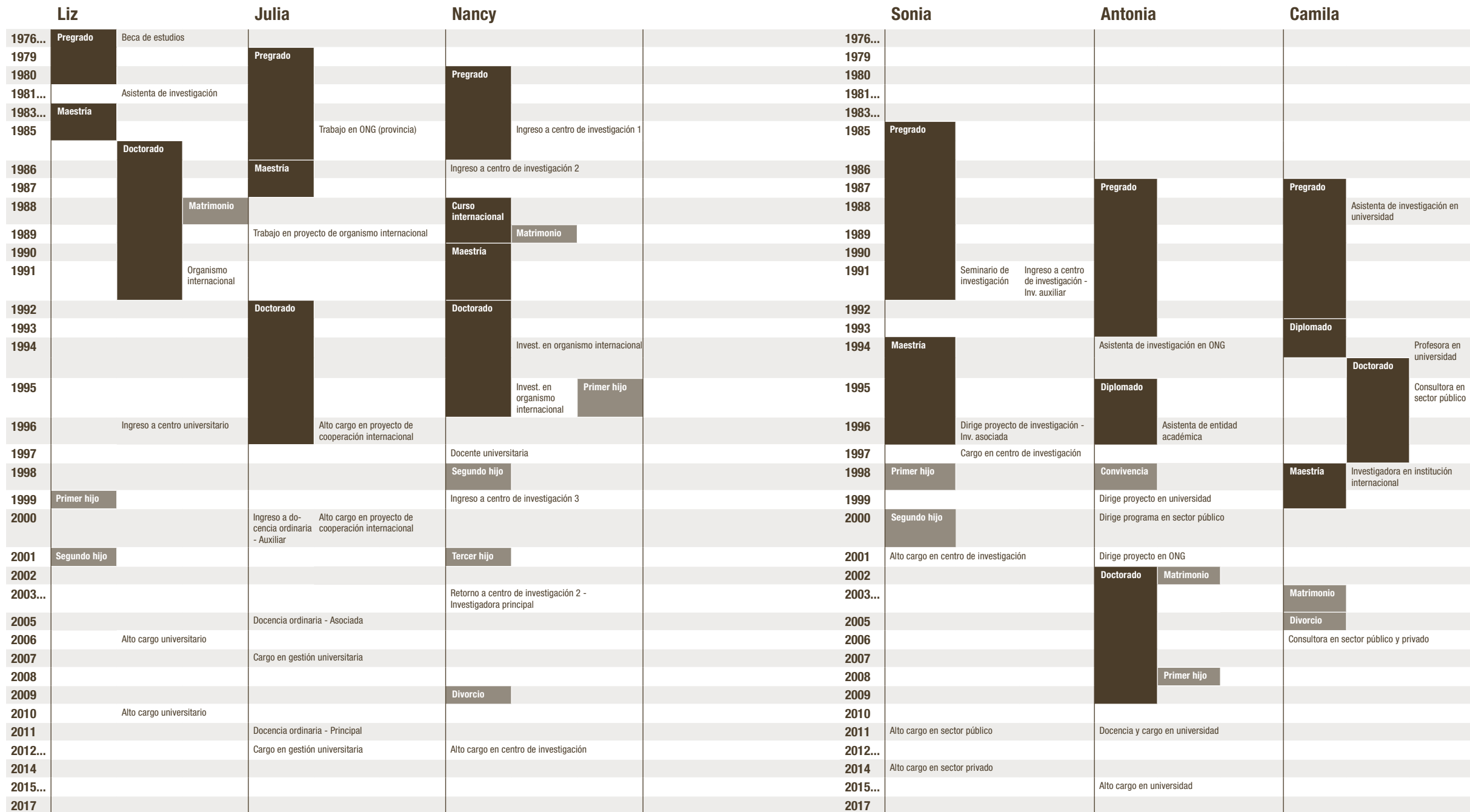
Estudiar un posgrado ya empieza a verse como un paso necesario, aunque hay, también, situaciones diversas: posgrados que se empiezan muy pronto, tras egresar, y otros que toman más tiempo, como se advierte en el gráfico 2, que muestra las trayectorias de las integrantes de este grupo etario. Algunas ven el posgrado como un paso natural, otras requieren el impulso de amigas o colegas:

“[Hacer un posgrado] era como algo... era como 2 + 2 ¿no?: terminar y hacer un posgrado era como algo que tenía casi instalado, como algo que se tenía que dar naturalmente” (ANTONIA).

“Un día entro a la oficina de un investigador que me manda a llamar, y me dice ‘mira, ha llegado esto, y bueno, pues, te presentaremos’. Y era un aviso de unas becas para USAID, [...] un concurso rápido por invitación [...]. Habían mandado cartas a algunas instituciones y querían que le presenten a un candidato, y este investigador había decidido que le parecía que era justo para mí que me presente. Y yo le decía ‘pero X, no he hecho nada’, porque no tenía mi TOEFL” (SONIA).

La mayoría de las mujeres de este grupo estudian su (primer) posgrado relativamente pronto: de uno a tres años luego de haber egresado, lo que las diferencia del grupo anterior, de tiempos más variables. Solo dos esperan un tiempo más entre el primer posgrado y el doctorado. Asimismo, a excepción de una, todas estudian su primer posgrado aún solteras, otra diferencia importante con el grupo anterior, cuyas integrantes postergan menos tiempo el matrimonio o la maternidad.

Gráfico 2. Línea de tiempo de la generación intermedia



Un rasgo común entre este grupo y el de las mayores es el tránsito por diversos espacios laborales: ONG, centros de investigación, sector público, cooperación internacional, organismos internacionales, consultorías... antes de decantarse por la universidad o el centro de investigación. Son trayectorias variadas, en las que también la generación intermedia acumula experiencia, pero la idea de consolidar una carrera de investigación parece llegarles más tarde que a las mayores. El contexto de crisis de la década de 1980 y la precarización del empleo en la de 1990 pueden haber contribuido a conformar estas trayectorias discontinuas, que, sin embargo, terminan construyendo una carrera de investigación que se asienta en universidades o centros de investigación sobre todo de carácter privado.

La universidad pública parece más cerrada a la incorporación de jóvenes mujeres a la docencia, como lo muestra la encuesta analizada en el capítulo 3 y lo ejemplifica el caso de Antonia, egresada de una universidad pública:

“La explotación mayor la he tenido en la universidad pública, pero como algo que ‘profesor contratado, profesor explotado’ [...]. Pero yo estaba feliz, yo estaba volviendo y era mi deseo de enseñar; de algún modo, no me daba cuenta de que me explotaban y me cansaba un poco. Tenía cinco clases, tres con aulas de noventa alumnos y dos con cincuenta [...]. Estuve un año trabajando en la universidad como profesora contratada. [...] Y cuando volví [del doctorado] también: los cuatro semestres que enseñé me hicieron concursar para plaza contratada cada semestre [...]. Hubo un concurso de plazas nombradas, pero lleno de tantas irregularidades que hubo que plantear *habeas corpus* y todo eso, ¿no? Quizá todo eso también me desanimó a seguir con la docencia, porque, claro, estar presentándote cada semestre por cuatro meses... y encima era un riesgo: te exigían entregar todos tus originales y podían tenerlos un mes o un mes y medio, te los devolvían y si había otro concurso, había que entregar otra vez los originales. Tus títulos... todo, y la cosa, acá, es que si se pierden o pasa algo, ¿no? Y bueno, al final todas esas irregularidades en los concursos, incluso irregularidades en el momento de contrata, me terminé cansando de eso. Después de dos años de enseñar ya me retiré, ¿no?” (ANTONIA).

La generación joven (31-40 años)

Las motivaciones para el ingreso a la carrera en este grupo son diversas. Hay búsquedas más personales, pero reaparece la preocupación social que observamos en el primer grupo:

“Lo que pasa es que yo estuve en un colegio donde había mucha preocupación por lo social, por lo político... Era un colegio de monjas público y mis profesoras eran muy vinculadas al SUTEP [Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú], entonces siempre había esa idea de inculcarnos la preocupación por cuestiones sociales, la ayuda al prójimo... Yo creo que eso marcó un poco mi inclinación por las ciencias sociales” (LOURDES).

“Quería algo que sea más aplicable, a mí me gustaba la parte de la antropología aplicada, más que la investigación. Originalmente, me gustaba más el tema de hacer proyectos sociales, trabajo comunitario, y por eso, digamos, cambio... y me cambié por eso ¿no?, por el tema de que me parecía que antropología era aprender cosas del Perú, pero más con una posibilidad de ayudar, de hacer cosas aplicadas” (AMANDA).

Aunque ingresan inicialmente a otra carrera, las cinco afirman que siempre se inclinaron hacia temas de las ciencias sociales, y que en los primeros años de universidad encontraron en estas la carrera que más se acomodaba a sus expectativas e ideales profesionales. Como en el grupo de mujeres de más edad, la mayor parte estudiaron el pregrado en la PUCP; salvo una, que estudió en una universidad pública de otra región.

Solo en economía observan una predominancia numérica de estudiantes hombres, mientras que en las otras disciplinas había una participación más paritaria:

“Me acuerdo que... esa sí me chocó, porque, a diferencia de todas las clases de Letras, que tienes hombres y mujeres mezclados, en esa clase [de economía] éramos solamente seis mujeres y el resto eran chicos. De eso sí me acuerdo claro, y era porque... así como enseñaba bien el profe, era uno de los que más jalaba. La gente no se quería meter con él y había una cosa así como que las chicas evitaban meterse con él” (MARLENE).

“En esa época, si pienso un poquito en el tema de género, creo que antropología era mucho más... Sí, éramos muchas mujeres, ¿no? Y sí, yo creo que la universidad es un espacio bien... como que protegido, en ese sentido. Te sientes supercómoda de hablar, tus ideas... no hay ningún tipo de... no sé, a veces dicen que hay discusiones en ciertos espacios educativos donde te sientes más cohibida como mujer de prestar tus opiniones, pero yo creo que la Católica, ciencias sociales, no era para nada así. Más bien, por ejemplo, yo tenía mi hermana que estudiaba economía —éramos de la misma promoción— y ahí eran mayoría de hombres y... sí, cuando conversábamos sí se sentían diferencias, por ejemplo en el tipo de bromas que tenía que escuchar, los apodos que los hombres siempre se ponen entre ellos; y las mujeres, no. Era algo totalmente diferente de mi experiencia” (AMANDA).

Una diferencia muy importante respecto a los dos grupos anteriores es el número más parejo de docentes mujeres e importantes referentes femeninos para la investigación:

“Siempre hubo profesoras mujeres. Las profesoras mujeres tenían doctorados, igual que los profesores hombres. Entonces, todas estas cosas de las brechas entre profesores y profesoras en sociología no se notaban. Lo que sí, no había muchos temas de género [...]. Bueno, en antropología había más, pero en sociología no era una cosa muy presente” (MÓNICA).

“Siempre me gustaron más, sobre todo los cursos que tenían que ver con profesores que también hacían investigación en el mismo momento, porque no todos hacían, ¿no? Sobre todo J. A., N. F., porque además siempre traían como ejemplos, a las clases, las investigaciones que hacían. Así me fui enterando un poco más del tema, de hacer investigación para utilizarla para ciertas cosas” (AMANDA).

Sin embargo, en la especialidad de economía y en la universidad pública de fuera de Lima recuerdan haber tenido más profesores hombres que mujeres. Paralelamente, el acercamiento a temas de género como parte del currículo solo lo identifican las que provienen de la especialidad de antropología; recuerdan que era el tema que más se discutía en los cursos.

En cuanto a las mentorías —importantes para la trayectoria en la investigación—, reportan mentores mujeres y varones casi en igual proporción:

“[...] las dos mujeres que te he mencionado para mí eran como una especie de ejemplo, como algo que a mí me gustaría ser, en términos de cómo eran ellas, ¿no? Ser inteligentes o comprometidas, dependiendo de las características de cada uno [...]. No sé, se sentían más cercanas... Sí, las sentíamos más cercanas. Mi primera chamba me la ofreció una profesora; hay que mencionarla a ella. Ella hizo un proyecto con una municipalidad y nos metió a todos a hacer encuestas. Y bacán para ganar nuestra platita, y empezamos a hacer campo. Ella me invitó a ser jefa de práctica” (MÓNICA).

La entrevistada que estudia el pregrado fuera de Lima —como Antonia, del grupo intermedio— intentó enseñar en su primera universidad tras volver de su primer posgrado, pero no tuvo mayor éxito para insertarse:

“Ese año volví [a mi región] porque un poco la idea con estas becas es que tú tienes que volver a tu región, a devolver —si se quiere— un poco, ¿no? Pero yo acabé y volví, busqué trabajo en todos los lugares y no encontré” (LOURDES).

Otra participante de este grupo comunica su percepción de que la universidad pública es un espacio al que resulta más difícil ingresar:

“Si te pones a pensar, el sistema peruano, con lo complicadas que son las universidades públicas, con sus propios sistemas y cuotas de poder, son espacios que de por sí ya están como cerrados cuando uno quiere regresar. No sé cómo recluta, [...] es un sistema que en lo general se parece más al de algunos países europeos, donde es mucho más endogámico” (FLOR).

Con una sola excepción, las mujeres del grupo joven inician sus estudios de posgrado poco después de terminar su pregrado (luego de dos a cinco años, como máximo) y avanzan más rápidamente hacia múltiples certificaciones (gráfico 3). Dos de las cinco participantes tienen estudios de doctorado finalizados, una los está cursando y otra culminó varias maestrías. En el grupo se expresa el impulso de las familias para que ellas continúen estudiando; esto se traduce en un soporte que instala el posgrado en un horizonte deseable y posible:

“Mis papás siempre lo habían promovido, nos habían dicho que ‘ay, sería bueno estudiar fuera...’, que ‘la maestría...’, ¿no? Mi papá estudió en X [...]. Mi papá siempre nos empujó a las dos: ‘no, ustedes se tienen que ir a hacer su maestría afuera’ y [...] las dos nos fuimos fuera a hacer la maestría” (AMANDA).

“Entonces mi hermana, que estaba acá estudiando, era como que [me decía] ‘postula a la beca, vas a venir y vas a estar conmigo’, ¿no? ‘Vamos a estar juntas y vas a estudiar’” (LOURDES).

Cabe resaltar que todas las que estudian un posgrado acceden a becas, una oportunidad quizá más cercana que para las generaciones anteriores gracias a que la información se conoce con mayor facilidad. Tres siguen estudios completos de posgrado en el extranjero; y al hacerlo, señalan, entran en contacto con más referentes de mujeres exitosas en el mundo de la investigación.

La formación de una familia (matrimonio, primer hijo), cuando se da, ocurre tras la maestría o el doctorado; un notable contraste con el primer grupo, aunque es una tendencia que ya se observa en el segundo grupo.

La mayoría inicia su trayectoria profesional como asistente o voluntaria en investigaciones académicas de sus docentes, antes de egresar o poco después. Las trayectorias laborales transcurren de manera distinta:

- a. trabaja principalmente como docente en varias universidades a la vez y solo recientemente obtiene un trabajo estable en investigación;
- b. comienza a trabajar en centros de investigación, pasa al sector privado y retorna al centro de investigación;
- c. trabaja para el Estado y luego de hacer su posgrado ingresa a un centro de investigación;
- d. trabaja en ONG u organizaciones de base y luego de su posgrado se incorpora a un centro de investigación; o
- e. trabaja principalmente como docente universitaria, como investigadora en diversas entidades y como asesora de una ONG.

A pesar de su diversidad, los itinerarios muestran que, excepto una, obtienen los primeros trabajos en el mundo de la investigación académica, y luego tienen experiencias en el sector público o privado, para luego regresar a la investigación académica, desde la que algunas mantienen el vínculo con las ONG. Esto es importante porque muestra una trayectoria más enfocada en la investigación desde el comienzo. Incluso planifican los posgrados en términos de continuar y fortalecer una trayectoria de investigación:

“Yo me di cuenta de que me faltaba una formación más de cómo aterrizar las cosas, de cómo aterrizar la investigación que hacía, ¿no? [...] y creo que siempre estuvo [la idea] de ‘quiero hacer una maestría afuera’ [...]. Aparte, para mi papá también era ‘ustedes tienen el inglés —que él no lo tenía—, tienen muchas más posibilidades’. Entonces, sí, postulé [...]. Ahí [en la maestría] sabía que quería hacer mi doctorado, entonces dije ‘sí, quiero hacer mi investigación más profunda’” (AMANDA).

No obstante haberse iniciado más temprano en la investigación, además de tener más oportunidades para seguir el posgrado, haber postergado los proyectos familiares y, por lo tanto, tener una mejor calificación profesional, enfrentan un mercado laboral más precario. Los espacios estables en la carrera de investigación son limitados y las características del mercado laboral académico peruano plantean, además, obstáculos propios que aparecen asombrosamente invariables para las tres generaciones investigadas. Más aún, las dificultades relativas a la mayor responsabilidad femenina en los cuidados familiares se mantienen bastante estables.

Gráfico 3. Línea de tiempo de la generación joven

Lourdes		Amanda		Mónica		Marlene		Flor	
1993	Pregrado	Pregrado		1993					
1994				1994	Pregrado				
1995...				1995...			Pregrado		Pregrado
1997				1997					
1998	Voluntaria en institución pública			1998					
1999	Diplomado			1999					
2000			ONG de región	2000					
2001	Voluntaria en institución pública		ONG de región	2001	Beca de intercambio	Jefa de práctica			Voluntaria en ONG 1
2002	Beca de investigación		Investigadora en ONG	2002			Asistente de investigación		Organismo público - investigación
2003	Maestría		Maestría	2003		Organismo público	Investigadora en centro de investigación		Coordinadora de proyectos en ONG 1
2004	Asistente de investigación en ONG			2004	Diplomado	Maestría			
2005				2005			Miembro del consejo directivo en red de investigación 1		
2006	Gestión de proyectos en ONG		Matrimonio	2006					Doctorado
2007			Doctorado	2007			Miembro del consejo directivo en red de investigación 2		
2008				2008					
2009	Maestría	Asistente de docencia / Docente		2009		Matrimonio	Consultora externa en la cooperación internacional		
2010				2010	Doctorado 1		Empresa privada		
2011	Docente TPA contratada			2011		Primer hijo	Docente TPA contratada		
2012				2012		Organismo público	Dirige proyecto en centro de investigación		
2013	Investigadora en centro de investigación		Primer hijo	2013		Asesora en centro de investigación			Docencia e investigación en universidad
2014...			Beca posdoctoral	2014...	Doctorado 2				
2016			Segundo hijo	2016					Primer hijo
2017			Investigadora en universidad	2017					

Vida familiar e impacto en la trayectoria profesional

La vida familiar ha sufrido modificaciones en el devenir de las tres generaciones y esto se refleja en nuestras entrevistadas. Sin embargo, hay continuidades llamativas que muestran la persistencia de una desigual distribución del trabajo doméstico, a pesar de cambios como la postergación del primer embarazo, o la decisión de no casarse o no tener descendencia.

Vida familiar

En la generación mayor, todas nuestras entrevistadas se casaron y tuvieron hijos —algo que solo ocurre en este grupo—, y lo hicieron relativamente temprano para los estándares actuales —en la primera mitad de su segunda década—, pero más bien tardíamente en relación con sus pares, que solían casarse incluso antes de llegar a los 20 años. La maternidad la postergan aún más: el primer embarazo se produce entre la segunda mitad de los 20 (25 a más) y los 40 años.

En la generación más joven solo tres son madres, y las tres lo han sido entre los 30 y 40 años; esto es, se consolida la tendencia a la postergación del embarazo hallada en la generación anterior. En los grupos generacionales intermedio y joven aparece la opción de permanecer soltera, a diferencia de lo que ocurre en el grupo de mayores.

La maternidad temprana marca la trayectoria profesional del primer grupo, ya que deben combinar los estudios o el trabajo con la crianza, lo que implica sacrificios. Sara recuerda, por ejemplo, que durante el doctorado debió acomodar sus tiempos de estudio en los márgenes de su día, una vez atendidas las tareas domésticas y de cuidado:

“Llevé cursos libres en la facultad. Los llevé solo como alumna libre y me fue muy bien. Ahora te voy a contar después lo que significaba, ¿no?: noches enteras en vela... De ahí comenzó mi costumbre de no dormir. Yo tenía mi mesa de estudio en el sótano de la casa junto a la lavadora, donde lavaba los pañales. Entonces, lavando y estudiando, ¿no? Dormir a todos para quedarme despierta y ahí hacer mis trabajos”

(SARA, generación mayor).

En otros casos, la maternidad temprana supuso la postergación del doctorado, de modo que los hijos ya estuviesen más grandes y pudieran quedarse a cargo de otras personas:

“Recién el año X me dedico a los estudios [maestría], porque también pasa esto de que había que pagar el colegio... [Mi hijo] tenía 10 u 11 años.

Yo tenía que regresar a verlo, apoyarlo, ver sus clases, etcétera, etcétera. Todo lo que es un niño de 10 años, ¿no? Eso me demoró. Por eso yo entiendo cuando tienes que postergar tu carrera académica por los hijos; eso fue lo mío. Si yo hubiera sido otra de repente hubiera estudiado antes, pero bueno. [...] [Para el doctorado] los tres o cuatro meses que yo me iba [mi esposo] se quedaba con mi hijo. En esa época tenía 19 o 20 años, tampoco era un bebé”
(ELENA, generación mayor).

En general la maternidad supone una demanda de tiempo y energía considerable, que compite con el tiempo necesario para los estudios y la carrera. No obstante, la asumen positivamente en tanto elección propia, y la valoran sobremanera. No resaltan las dificultades como sacrificios, necesariamente, ni subrayan lo difícil que les fue la experiencia:

“[La maternidad] fue una sobrecarga enorme de trabajo. Pero es una cosa tan grata, que nunca la he visto como un problema, ¿no? Más bien siempre he tratado de compartir [con mis hijos] las cosas, los viajes. Cosa que hago, siempre la he compartido con ellos. Y sagrados los fines de semana, ¿no?”

(MARGOT, generación mayor).

Aun siendo pocos los espacios respecto a los cuales reportan políticas favorables a la maternidad, incluso en estos las exigencias del trabajo a menudo hacen inviable optar por los permisos; por eso, al menos temporalmente, constituir una familia modifica también las expectativas profesionales:

“A la hora de querer tener hijos, yo sentí que tenía que dejar [mi trabajo]. No era porque [la institución] no tuviera políticas profamilia —sí las tenía—. [...] Ocurre mucho que el ritmo de trabajo, las expectativas de desempeño eran tales que aunque existiera *maternity leave*, [...] una serie de beneficios, es muy difícil tomarlos, en la práctica”

(LIZ, generación intermedia).

La conciencia de la demanda de tiempo es muy clara en el grupo más joven: la postergación del embarazo se define justamente teniendo estas consideraciones en mente:

“En realidad decidimos tener el primer hijo cuando yo ya había terminado de escribir mi tesis, o sea, si había terminado de escribirla, necesitaba solo las correcciones. [...] Fue recontraplanificado, recontraplanificado” (AMANDA, generación joven).

La crianza involucra no solo tiempo, sino también compromisos económicos, a menudo contraídos por las mujeres, sea porque un solo sueldo no es suficiente o porque asumen solas algún periodo de la crianza, desmitificando así la creencia de que dichos costos recaen mayormente en los hombres:

“Yo miro atrás y siento que fui un tipo de madre que entiende que también tiene que ser proveedora, o sea que nunca me pude escapar —ni quise escaparme— de ese papel. Creo que seguramente he fallado más por el lado de, que sé yo, de atención, afecto, acompañamiento [...], pero me entiendo con las madres andinas en ese sentido: los hijos tienen que comer, tienen que comer, ¿no es cierto?” (ANA, generación mayor).

Aun cuando los costos económicos de la crianza ya se comparten desde el grupo de las mayores, la distribución del trabajo doméstico y de crianza no corre la misma suerte: remarcan que deben asumir ellas —mayores, intermedias y jóvenes— la mayor parte de tales labores, algo muy enraizado en la cultura de crianza:

“Los hombres pueden descargar... de hecho creo que fue, junto con una profunda irresponsabilidad, fue un enorme egoísmo creo [de la pareja]. Era saber que si alguien iba a perder tiempo de trabajo, no iba a ser él ¿no?... Y eso un hombre lo puede hacer porque tú no vas a permitir que tu hijo esté mal” (MARGOT, generación mayor).

“La relación que tenemos es que él me ayuda con el trabajo doméstico y no demanda trabajo adicional, conscientemente —digamos—, explícitamente. No nos repartimos las responsabilidades domésticas por partes iguales, ni hablar. Yo tengo mucha más responsabilidad doméstica que él” (SARA, generación mayor).

“En los hombres hay un proceso de delegación de un montón de temas de cuidado, y entonces son los que van a ver al chico al fútbol, o llevan a la niña al cine o... ¿Me entiendes?, como que las cosas divertidas, ¿no?, pero la que está chequeando si resulta que la señora que la cuida sale de vacaciones y, entonces, quién la va a cuidar —si va tu mamá o va tu hermana—, eres tú” (MÓNICA, generación joven).

La misma cultura se refleja en la atención de las personas adultas mayores, que recae con más frecuencia en las hijas que en sus hermanos, como lo hacen notar las entrevistadas de las generaciones mayor e intermedia que ya han enfrentado o enfrentan el cuidado de sus madres o sus padres.

Retomando el tema del trabajo doméstico en general, en las generaciones intermedia y joven hay una distribución más pareja antes de tener hijos, en algunos casos, y por lo menos un caso de cada grupo en el que sí comparten la crianza en medidas iguales:

“Cuando nació mi hijo fue la primera vez que tuvimos una nana que venía a la casa, pero yo nunca he tenido nana cama adentro, ¿no? Entonces con mi esposo nos comprometimos los dos a que siempre uno de los dos iba a venir a la casa para bañar a los chicos y acostarlos. O sea, a la hora del baño, la comida, de dormir, iba a ser siempre con uno de nosotros, porque además no había nadie más en la casa. Alguno de los dos tenía que ocuparse, porque a las 6 la chica se va, y se va, ¿no? Y eso fue superpotente en términos de generar una dinámica en la que siempre uno de los dos estaba con los chicos para esa hora, a veces los dos y a veces uno, y yo siempre he viajado bastante por chamba y eso ha sido superdesafiante, pero mi esposo la verdad es que se bancaba mostro a los chicos en esa etapa más difícil” (SONIA, generación intermedia).

“Definitivamente, en el posgrado nos tocó dividirnos las tareas y ahí aprendimos más o menos bien a dividir roles, responsabilidades. No somos muy ordenados, pero aprendimos lo que cuesta mantener un hogar tú solo, trabajar, cocinar, limpiar, lavar, hacer todo tú. [...] Cuando regresamos teníamos muy claro que no queríamos seguir haciéndolo, ¿no?, entonces sí tenemos el apoyo de una persona de día que definitivamente nos ayuda; sin ella nuestra productividad y nuestra vida sería imposible” (FLOR, generación joven).

“Al principio, con mi primer hijito, inicialmente dijimos ‘no, nosotros solos’. Él justo renunció a su trabajo, él estuvo desde que mi hijito tuvo 6 meses hasta el año, él se quedó como amo de casa, se quedó con el bebe [...]. En la casa, en verdad, sí compartimos varias cosas... por ejemplo, llevarlos al doctor, así vayamos los dos yo soy la que tiene que sacar la cita y todo eso, ¿no?, pero yo creo que sí tratamos de compartir las cosas. Por ejemplo, él es el encargado de bañarlos, pero yo soy la encargada de darles de comer; pero claro, hay cosas que sí... por ejemplo ahora que mi hijito va al colegio, yo soy la que lo lleva, yo soy la que le preparo la lonchera, la que lo recoge, la que se encarga de que alguien lo recoja, y sí soy la que por ejemplo ‘qué va a almorzar’, o ‘cuál es el almuerzo...’, o sea, yo estoy más pendiente de esas cosas, y él como que sabe que va a suceder... ¿no?, o sea, él sí se mete en que ‘no, no puede comer tipo dulces’, tipo esas cosas, ¿no?; creo que sí es más metido en esas cosas que otros papás” (AMANDA, generación joven).

Es necesario resaltar que en casi todos los casos existe el apoyo de una trabajadora del hogar a tiempo completo,⁹ de manera que las tareas domésticas las comparten no dos, sino tres personas. Sin embargo, aun cuando se declara una distribución más equitativa de la crianza y lo doméstico en general, comprobamos que la crianza supone una demanda de tiempo adicional para las mujeres que desean seguir una trayectoria académica:

“Todo lo hemos hecho, en lo posible, 50-50. Él desde que mi hijo nació se encargaba algunos días de estar con él [...] [En los últimos años] ha tenido más responsabilidad, más tiempo con él que yo; y sin embargo yo he sentido que dedicándole yo a mi hijo menos horas que las que mi pareja le dedicaba, yo trabajaba más todo el tiempo que él, porque salía de acá e iba a trabajar, y cuando llegaba empezaba mi turno con el niño y luego, cuando el niño se iba a dormir, yo a veces seguía trabajando, porque ¿en qué tiempo hago mis investigaciones? No son nunca en el horario en el que estoy en la universidad, siempre es afuera, de noche, casi todos mis *papers* salen con horas que le he robado al sueño, son los sábados, los domingos y son las madrugadas” (CAMILA, generación intermedia).

En la generación joven, dado el contexto competitivo que se vive en el ámbito académico —más agudamente percibido por este grupo— se plantean con mayor claridad las dificultades adicionales para compaginar la maternidad, los estudios de posgrado y la demanda de producción académica, aun cuando este grupo haya postergado la edad del primer embarazo y reducido el número de hijos (uno o dos como máximo):

“Hay unos niveles horrosos de competitividad, y más o menos que si no publicas una vez al año en una revista indexada estás en nada, ¿no? [...] Yo imagino que esa presión por la producción tiene también un impacto diferenciado, o sea que todas las mujeres de 35, 40, 45, que estamos en plena etapa de crianza... Tú me dirás cómo yo, [...] yo —mujer de 40 criando una niña medio sola o al 70%—, puedo competir con alguien, con un hombre de 30 que solo se dedica a hacer el doctorado, cuando yo hago el doctorado tres horas a la semana...” (MÓNICA, generación joven).

No se ha alcanzado todavía una mejor conciliación trabajo-familia, en el sentido de que la carrera profesional permita responder mejor a las demandas familiares de las mujeres. La supuesta flexibilidad de la carrera académica no es un arreglo tan flexible ni libera tiempo para las demandas de la maternidad.

Sara, de la generación mayor, advierte en su balance retrospectivo que “El trabajo profesional de alguna manera me impidió desarrollar y profundizar más ese vínculo [con los hijos], sí. No soy la mamá que me hubiera gustado ser”. Sus palabras revelan la lucha emocional de varias entrevistadas, por más que no todas lleguen al punto de conciencia que muestra esta reflexión. Las demandas de una trayectoria exitosa no son similares para hombres y mujeres, si sobre ellas recae una mayor carga doméstica o no pueden cumplir todos los roles que asumen (como el ser madre) con la dedicación deseada (o exigida).

Impacto de la condición femenina en la academia y en la trayectoria profesional

Encontramos, entre nuestras entrevistadas, dos posturas o narrativas sobre la condición femenina en la academia: las que no consideran que ser mujer haya sido un obstáculo en su trayectoria profesional y las que piensan que sí lo ha sido. Esto no es de extrañar, ya que en el mundo académico predomina un discurso no discriminatorio y se trata de un sector supuestamente regido por criterios meritocráticos, lo que hace más difícil para las propias mujeres percibir la discriminación que las afecta.

En un estudio sobre la percepción de los científicos sobre situaciones de discriminación o desigualdad de género en ciencia y tecnología, Bonder (2004) identifica hasta cuatro tendencias frente a la desigualdad de género en el mundo académico: a) un grupo minoritario que no percibe ninguna limitación en las posibilidades de desempeño laboral de las mujeres y cree que la igualdad entre ambos géneros está lograda; b) un grupo más amplio que percibe diferencias en la situación profesional de mujeres y varones, pero que no las interpreta como desigualdades, sino que las atribuye a la existencia de roles sociales complementarios y, en cierto modo, funcionales para la organización social; c) un grupo de amplitud similar que reconoce desigualdades entre los géneros, especialmente en la carrera profesional y en el acceso a puestos de decisión, pero que se las adjudican a patrones culturales, a roles asignados y, en menor medida, a factores propios de la cultura y los procedimientos institucionales; y d) solo una minoría que detecta manifestaciones de discriminación hacia las mujeres y aporta reflexiones sobre sus causas extra e intrainstitucionales (Bonder 2004: 16-17).

En la generación mayor, más de la mitad de nuestras entrevistadas consideran que se han sentido tratadas igual que los hombres y han avanzado como producto de su esfuerzo. Se acercan, así, a la primera tendencia identificada por Bonder (2004):

“Yo siempre me he sentido muy igual, porque fíjate, cuando estábamos estudiando había un compañero que siempre andaba fastidiando a las estudiantes mujeres: ¿por qué están aquí —vienen a fastidiar, a hacer la competencia, nos ganan las becas— si después se van a casar? Ustedes solamente vienen a la universidad a buscar novio, y no sé qué... El estereotipo, ¿no? Entonces, me acuerdo que un profesor, con el que yo trabajaba [me dijo]: ‘tú no le hagas caso a él, yo prefiero que tú te dediques medio tiempo a que él esté acá a tiempo completo’. Era una valoración a la capacidad de trabajo de uno y, efectivamente, a veces una es muy productiva, depende de cómo organizas tu tiempo. Te mides igual con los demás, ¿no?” (LUISA, generación mayor).

“No, no, nunca he tenido ningún [trato diferenciado], nunca he tenido... ninguna sensación de tener que... O sea, siempre me he exigido mucho, ¿no? y... quizá si no me hubiera exigido tanto no hubiera tenido la carrera que he tenido, ¿no? Entonces, sí, quizá sí hay un plus de exigencia que tienes que darte como mujer. Esa sensación sí la tengo, pero no porque nadie me la haya hecho notar, sino porque la he tenido siempre, ¿no?” (MARGOT, generación mayor).

En esta narrativa se reivindica un sentido de igualdad y similar capacidad frente a los colegas hombres, que construye un sentido de eficacia personal. Aceptar desigualdades en el campo académico podría amenazar este sentido de eficacia personal y profesional. Al mismo tiempo, la segunda cita, al tiempo que niega un trato diferenciado, señala que se ha exigido mucho personalmente, y que esa autoexigencia podría deberse a tener que demostrar que “eres buena en lo que haces”, como también vemos en el siguiente testimonio:

“[...] en mi cabeza por muchos años ha estado que tú tienes que ser muy bueno para que te llamen y te contraten... y no es así. También cuenta lo otro [las redes], ¿no? También puede ser que por eso yo me haya puesto a estudiar tantas cosas, porque tengo que ser buena y me exijo mucho, ¿no?” (LOURDES, generación joven).

La autoexigencia emerge con frecuencia entre nuestras entrevistadas, esa necesidad de demandar más de sí misma, de demostrar la propia valía, que —señalan— no proviene de otras personas, sino que es interna. Sin embargo, este puede ser un mensaje frecuente de la sociedad hacia las mujeres: deben demostrar que pueden hacer correctamente un trabajo que se da por sentado que los hombres efectuarán bien (Alter 2016). La autoexigencia no sería, pues, tan “espontánea” y sí, más bien, una lectura del contexto en el que les toca desenvolverse, aunque pueda ser inconsciente y no se reconozca a primera vista como tal:

“No, no he visto que haya expectativas diferenciadas [hacia las mujeres en mi institución]. Sí creo que las mujeres trabajan más. No sé si sea porque sientan que tienen que hacer mayores esfuerzos [...]. Entre las chicas y sus jefes varones sí hay esta cosa de la admiración, del ídolo, de querer satisfacer las necesidades del jefe; puede haber. No lo había pensado, fíjate, ahorita lo estoy pensando más, ¿no? No lo he notado nunca con mujeres, no he visto si existe esa relación” (SARA, generación mayor).

Otras entrevistadas reconocen con más claridad la interiorización de mandatos y temores que surgen de una desigual situación de los géneros más amplia, vigente en la sociedad. Así, se mueven hacia la tercera tendencia:

“[...] los problemas de dominación masculina que tenemos interiorizados [...], esquemas mentales incorporados a través del proceso de socialización que hacen que las mujeres nos sintamos menos capaces de participar en ciertos espacios, que tienden a rechazar más frecuentemente ciertas participaciones públicas que los hombres —a quienes no les da roche nada, no sé, creo que hay algo también ahí ¿no?—. [...] También mayor inseguridad, mayor necesidad de sentir que tienes que estar preparada, porque, claro, además, a la hora de la hora, cuando ya estás en exposición pública, a ti no te van a juzgar con la misma vara, ya lo hemos visto un montón de veces, ¿no?, a la mujer no la tratan igual. Si tú vas a una entrevista de medios y no sé qué, te pueden hacer la vida imposible a ti por ser mujer, te van a querer probar más”
(FLOR, generación joven).

Flor resalta la existencia de un doble rasero para medir el desempeño de hombres y mujeres, según el cual las mujeres se enfrentan a una mayor exigencia. Aunque en este caso se refiere a los medios de comunicación, algunos estudios empiezan a acumular evidencia que muestra que se exige una mayor productividad a las mujeres para ocupar los mismos puestos que sus colegas hombres obtienen aun teniendo una productividad menor (Wennerås y Wold 1997), o cuyo desempeño se juzga inferior al de sus colegas hombres aunque sea exactamente el mismo (Moss-Racusin y otros 2012).

Entre las que sostienen que no hay un trato diferenciado para mujeres y hombres en la academia encontramos, sin embargo, que algunas señalan que hay que “aprender a moverse en un mundo de hombres” (Margot, generación mayor); igualmente, que hay que salir a buscar las cosas que tradicionalmente los hombres persiguen —poder, puestos de dirección— y que la voz femenina solo se escucha si está en puestos de autoridad (Luisa, generación mayor). Revelan así las contradicciones de la postura sobre una academia supuestamente igualitaria, en la que hay que jugar, sin embargo, con reglas masculinas. Otro grupo, mayoritario, se cuestiona más explícitamente que estas deban ser las reglas, y se aproxima más a la cuarta de las tendencias identificadas por Bonder (2004):

“No sé si nosotras somos las integradas. No sé si lo somos. Pero el costo de la integración es brutal. Y, como ya el feminismo también ha dicho, ¿qué es lo que estamos buscando, qué es lo que queremos lograr? ¿Integrarnos a un sistema competitivo y desalmado en esos términos? ¿Vinculado con lo que se supone que son valores masculinos que nosotros tendríamos que adoptar? ¿Queremos, tenemos que ser la dama de hierro para poder ser recono-

cidas como exitosas y triunfantes? ¿Es así como tiene que ser? Yo no estoy segura de que es así como tiene que ser, yo no soy feliz alzando la voz. Yo no quiero alzar la voz, yo no quiero tener que imponerme sobre nadie, y a veces pasa por eso también; es decir, hay circunstancias en las que yo aparezco y tengo que hacer valer mi cargo: yo soy X, mi cargo está encima del tuyo, yo tengo un rango superior, entonces yo te digo a ti lo que tú haces, tú no me dices a mí lo que yo hago, tú no me criticas a mí lo que yo te estoy diciendo, ¿me entiendes? Yo puedo escuchar tu opinión, pero yo tomo la decisión, ¿entiendes? ¿Por qué? Porque tengo que hacerle entender que el hecho de que yo sea mujer no cancela la jerarquía que hay en nuestro trabajo. Entonces, esto no es un maltrato, simplemente entiendes tu función y entiendes la mía [...]. Porque como me ven mujer en el cargo, ellos ven una mujer, no ven mi cargo, mi función. Pero es atroz, yo no quiero ser esa persona. Yo quiero una sociedad diferente, yo quiero una sociedad respetuosa, y quiero una institución que funcione, que mejore, y para eso trabajo yo; y las cosas que digo no se me han ocurrido... no es porque esté con la regla (risas). Entonces, ¿qué es lo que queremos lograr? ¿Integración? No”
(CAMILA, generación intermedia).

Camila cuestiona la supuesta igualdad en el mundo académico: la integración pasa por actuar de acuerdo con estándares masculinos de autoridad, prestigio y poder. Como ella, un buen grupo revela frontalmente el trato desigual que rige en el mundo académico peruano, que favorece y promueve una actitud masculina de búsqueda y apetito de poder, con una constante promoción personal —referida con los términos coloquiales de autobombo, marketeo o figuretismo— y frecuente sentido de superioridad. En el acceso a posiciones de poder, esta situación pondría en desventaja a las académicas que prefieren formas de socialización más discretas o menos autorreferenciales. Advierten también sobre la posible diferencia salarial, aún no bien documentada en el mundo académico debido a la falta de transparencia sobre sueldos y salarios.

Un subgrupo menos frontal, pero que reconoce las diferencias, sostiene que no es posible afirmar la existencia de una discriminación abierta o explícita, pero sí que hay acciones o actitudes diferenciadoras frente a oportunidades e incentivos, frente al acceso a recursos e incluso frente al reconocimiento del trabajo; este grupo se acerca más a la tercera tendencia hallada por Bonder (2004). Detengámonos en este punto, altamente debatible, como comprobamos al presentar los avances del presente trabajo:¹⁰ ¿qué tan sutiles son las “discriminaciones sutiles”? Nuestras entrevistadas reportan, unas más, otras menos, una multitud de prácticas cotidianas que indican desigualdades y diferencias, tales como:

- a. Colegas hombres dispuestos a hablar de sus trabajos, pero no a escuchar ni a leer los de sus colegas mujeres, y que expresan desconocimiento o desinterés por sus líneas de investigación y publicaciones. En el caso de conocer su producción académica, no la citan en balances de la literatura, bibliografías, sílabos o similares.
- b. Eventos académicos y públicos que se organizan sin participación de mujeres, a pesar de que hay entre ellas quienes conocen y manejan los temas a tratar. Es una práctica común la conformación de paneles exclusiva o mayoritariamente de hombres, aunque más frecuentes en algunas disciplinas que en otras.
- c. Percepción extendida de que las mujeres deben recorrer “caminos más largos” o que en la práctica las miden con “varas más altas” para acceder a las mismas oportunidades o reconocimientos que sus colegas hombres; por ejemplo, en la asignación de plazas docentes a tiempo completo, nombramientos y ascensos en la carrera docente, reconocimiento público como especialistas y acceso a medios de comunicación.
- d. Reuniones en las que se les asigna a las mujeres un rol secretarial, mas no protagónico: hacer la memoria o informes, llevar el acta, sistematizar, organizar y similares. Los hombres suelen rechazar o evadir estos roles.
- e. Espacios de debate o decisión donde no se escuchan las opiniones de las mujeres o no se toman en cuenta con seriedad. En contraste, en esos espacios se asume que los colegas hombres tienen visibilidad, son racionales al tomar decisiones, poseen don de mando, están comprometidos con la institución y poseen autoridad, liderazgo, excelencia, etcétera, atributos que no se reconocen en las mujeres que los despliegan de modo menos evidente (o menos masculino).
- f. Referencias a la juventud o insuficiente experiencia de mujeres profesionales, en contraste con el trato a colegas hombres de su misma generación, con similares trayectorias profesionales o grados académicos: se les presupone más experimentados, destacados, conocedores o “brillantes”.
- g. Alusiones a la apariencia de las mujeres profesionales —su forma de vestirse, peinarse o “arreglarse”—, que no suelen darse en el caso de los colegas hombres.
- h. Suposiciones respecto a que las académicas tienen menos necesidad de generar ingresos por no ser “jefe de hogar”, presuponiendo que sus parejas “las mantienen” y que por eso se pueden dedicar a la vida académica (lo que es bastante inexacto en la mayoría de los casos analizados).
- i. Restricción de recursos para agendas de investigación de temas “femeninos” —como los relativos al cuidado y el género— por considerarse menos importantes, menos urgentes o con menos probabilidades de lograr impacto público que temas de carácter político o económico.

Escuchamos alusiones a una multitud de situaciones de este tipo, prácticas cotidianas que en un comienzo parecen cuestiones menores, pero que resultan insultantes, van acumulándose y mellan, por su persistencia, la seguridad y autoestima profesional. Pocas entrevistadas lo

reconocen, y menos aún utilizan explícitamente el término *discriminación*, porque de alguna manera, para llegar donde están, superaron ese obstáculo, decidieron performar de la manera masculina reconocida en su campo¹¹ o rechazaron la etiqueta y la posición que dichos gestos configuran. Pero es inevitable preguntarse si la fuerte autoexigencia no es una manera de responder a esta mirada de cuestionamientos sobre su propia capacidad, que los colegas hombres no experimentan en la misma medida. También es inevitable preguntarse cuántas mujeres profesionales terminan convencidas, con la repetición de estos gestos, de que la academia no es su lugar, de que no son lo suficientemente buenas o inteligentes o capaces, o de que no lo son en la misma medida que sus colegas hombres, quienes reciben reconocimientos, comentarios halagadores sobre su performance, acceso a información clave sobre oportunidades —contactos, redes, financiamiento—, atención de sus superiores, posiciones laborales o cargos de responsabilidad.

El tema de las redes es medular en la caracterización del mercado de las ciencias sociales peruanas; por eso, cabe adelantar algo sobre el carácter masculino de algunas de estas, a las cuales las mujeres encuentran más difícil integrarse:¹²

“A veces no encuentras los espacios para acceder a esas promociones, a esas becas. Como te digo, por casualidad —y no es casualidad—, quien me ofrece la beca para irme a hacer el doctorado es [una mujer]. De repente ha habido otras becas a las cuales no he accedido, que ni sabía que existían, ¿no?” (ELENA, generación mayor).

“[...] hay como una red, y favoritismo, claro, pero si llevas más allá ese análisis, ¿cómo es que ellos llevan esa red y ese favoritismo? Pueden ir a una reunión, a una fiesta, a una cena, compartir espacios, yo lo he asumido así. Ahora: no sé si es una deficiencia mía, de no mirarlo como ‘ah, [es] porque soy mujer’... Tal vez no he estado muy consciente de eso, en general. [...] No sé si el sistema está tan naturalizado: igual que ellos no se dan cuenta, igual yo no me doy cuenta; yo no sé, pero me queda esa duda” (LOURDES, generación joven).

En cuanto a la vida familiar y su impacto en la trayectoria profesional, las entrevistadas que no ven un trato diferenciado hacia las mujeres en el mundo de la investigación, tampoco consideran que el desbalance familia/trabajo sea posible de resolver o atender por vías institucionales. Serían, más bien, opciones personales que se evalúan en ese ámbito. Reconocen, sí, que el desbalance repercute más en las mujeres; es decir, identifican un obstáculo, una desventaja. Para ellas, tener hijos y familia son costos que han asumido personalmente:

“Yo creo que sí, yo diría que [las mujeres] tienen las mismas oportunidades, pero que tienen que pagar un precio más alto porque, sobre todo, si quieren tener familia [...], *entre las que tienen familias y las que no, sí hay diferentes oportunidades*. Creo que tendría que haber la libertad para que las mujeres pudieran escoger, eso sí tendría que haber. [...] no es mi sueño una sociedad donde estén todos los asuntos solucionados, y que el Estado o el sector privado se hagan cargo de esas funciones de la familia; honestamente, no. Creo que soy bien tradicional en ese sentido, mi instinto es más bien... no veo mal que una persona opte por otro camino” (SARA, generación mayor).

Las entrevistadas que sí identifican desigualdades en el ámbito profesional también consideran —y subrayan— que la carga familiar o doméstica está distribuida muy desigualmente; no obstante, a diferencia de las entrevistadas anteriores, postulan que debería haber formas más institucionales de reconocerlo y compensarlo:

“Creo que no es un sueño imposible esto de distribuir los costos y las glorias, ¿no?, de tener hijos, equitativamente, pero sí tienes que tener políticas que vayan más allá de un simple dispositivo en una universidad. Tienes que tener un entorno de políticas y de servicios [...], incluso algo muy fundamental, los servicios de cuidado diurno. [...] Yo tenía la cuna de [la institución] al menos los primeros dos años o tres años, ahí se ingresaba, yo creo que mi hija comenzó cuando tenía 3 meses, incluso, tengo buenos recuerdos de esos años, ninguno de los dos teníamos la exigencia muy fuerte, no era problemático el día a día... Mis horarios, mi jornada de trabajo completa estaba cubierta por la cuna, pero cuando perdí eso, ahí comenzó el drama [...]. Pero volviendo a lo de las políticas, tú tienes que tener toda una corriente de conciencia de las desigualdades —y por dónde vienen— [...], y luego tienes que tener un Estado, un sector público capaz de responder —e incluso el sector privado—, capaz de plegarse en una política de igualdad y ahí sí, ahí sí” (ANA, generación mayor).

Ambos grupos perciben el tema familiar como un obstáculo, en tanto que las exigencias relacionadas las siguen asumiendo más las mujeres, con efectos en, por ejemplo, la elección de tiempo entre familia y trabajo; la valoración de otras personas en cuanto a si le podrán dedicar

tiempo al trabajo o al cargo por tener familia; o el tener menos tiempo para escribir, hacer trabajo de campo o participar en conferencias o estancias académicas fuera de la ciudad de residencia.

Situación de la mujer en la academia de las ciencias sociales

Características del mercado laboral en las ciencias sociales

En términos generales, nuestras entrevistadas consideran que el mercado laboral académico en ciencias sociales es pequeño y competitivo, y que la mayoría de sus posiciones de liderazgo aún están ocupadas por hombres. En las universidades resultan muy importantes, por una parte, la asignación de plazas a tiempo completo o parcial, que brinda estabilidad laboral y salarios predecibles; y por otra, el nombramiento, indispensable para el ascenso en la carrera docente y que, además, brinda derechos políticos como ser elegible en posiciones de alta dirección o representación institucional. En los centros de investigación privados, ser aceptado como “miembro” o “asociado” es un paso indispensable para ser considerado en posiciones de dirección institucional.

Si bien las opciones laborales para quienes egresan de las carreras de ciencias sociales se han diversificado al incluirse opciones en el sector público y el privado (ONG, empresas y otras), los espacios institucionales para el desarrollo de carreras académicas aún son limitados. Por ende, sostienen, existe una tensión entre el interés por la renovación generacional y la disponibilidad real de plazas en carreras de docencia o de investigación. Asimismo, las tres generaciones reconocen que la academia actual es cada vez más competitiva, tanto en términos de productividad como por el interés en la internacionalización. Es interesante destacar que todas manifiestan su preocupación por las crecientes presiones referidas al financiamiento de investigación, al número de publicaciones y al impacto social, en un contexto en el que es frecuente el pluriempleo académico: docencia, investigación, asesoría, consultorías.

¿Cómo operan las estrategias de ingreso al mercado laboral académico? A diferencia de lo que sucede en otros sectores profesionales, las oportunidades de trabajo no suelen publicarse en medios de comunicación. Si bien las instituciones académicas pueden publicar sus procesos de reclutamiento en sus páginas webs institucionales y en espacios especializados, en la práctica sigue siendo importante la difusión a través de las redes personales. Las tres generaciones destacan la centralidad de estas redes de confianza —en las que confluyen contactos profesionales y sociales— para obtener información clave sobre oportunidades de formación o trabajo.

Se crea, entonces, una situación ambivalente: si bien una estrategia de reclutamiento focalizada en contactos puede ser meritocrática —orientada a exalumnos destacados, por ejemplo—, también puede terminar agrupando las contrataciones en redes cerradas o endogámicas,

lo que se conoce coloquialmente como “argollas”. Por otro lado, si bien se reconoce en general que la meritocracia siempre ha sido un criterio importante en los procesos de contratación —como lo reflejan las destacadas trayectorias profesionales de las entrevistadas—, también las entrevistadas reconocen que el capital social adscrito —por parentesco sanguíneo o “espiritual”, o por origen socioeconómico— o adquirido —lugar de estudios, red profesional, etcétera— tiene un rol fundamental para potenciar las trayectorias profesionales. En este contexto, las redes establecidas alrededor de “padrinos” o “madrinas” pueden ser determinantes. Las afirmaciones de las entrevistadas de las tres generaciones muestran una estabilidad notable en este aspecto:

“Ahora sí lo percibo como el típico mercado laboral en el que, aunque no quisiéramos creerlo, las redes sociales son absolutamente fundamentales. Llegas en frío, no conoces a nadie, simplemente con tu currículo... no creo que irías muy lejos; y entonces el tema de madrinas —y, sobre todo, padrinos— creo está presente, lamentablemente”
(ANA, generación mayor).

“Creo que sigue siendo un mercado basado en redes. [...] Son grupos establecidos, [...] estos grupos están en instituciones importantes que son las más visibles, las que tienen los financiamientos, las que hacen las publicaciones. [...] Creo que nuestro mercado de producción en la investigación, sobre todo en ciencias sociales, ha crecido, y eso es una cosa importante. En los últimos años se aprecia un desarrollo y una vitalidad grandes. Se ha vuelto un mercado competitivo, también. Hay mucha gente tratando de entrar en ese mercado, pero el mercado funciona en torno a grupos establecidos, a ciertos reconocimientos, famas. Es un mundo que se asume competitivo, también; hasta ahora yo me sorprendo muchísimo. Facebook es un buen espacio para verlo, ¿no? Todo el mundo asume, sin ningún problema que tiene que hacer el *marketing* de su marca para su anuario”
(CAMILA, generación intermedia).

“[...] en una palabra, diría que es altamente endogámico. Todo el mundo es primo de alguien, hermano de alguien... Es bien raro que te encuentres gente como yo, que no tiene ningún apellido conocido ni nada de eso; es bien raro”
(MARLENE, generación joven).

“[...] para empezar, no es un sistema necesariamente meritocrático, no es un sistema abierto con reglas claras, no necesariamente es muy competitivo, en ese sentido. También es un espacio limitado en términos de que hay pocas oportunidades y pocos espacios abiertos”
(FLOR, generación joven).

Debido a la importancia de las redes personales y profesionales, las mujeres que provienen de grupos sociales con menor capital social y económico, o de regiones de fuera de Lima, pueden ver limitadas sus posibilidades de inserción y promoción:

“Yo he estudiado en una universidad de provincia y soy de provincia, pero llego a Lima, donde ya hay grupos consolidados y hay trayectorias [...] en grupo, que vienen incluso desde el colegio. Me he podido encontrar con grupos no tan abiertos, es lógico... Si una analiza y quiere ser objetiva, es relativamente coherente, porque conoces a esta persona desde el colegio y ‘a ti te conozco desde hace un año’, ¿no? [...]. En el espacio donde he estado había la idea muy de... si tú te mereces eso, tú lo vas a tener; si no, no. Aquíes... ya, es meritocrático, pero también tiene que ver con las redes. Contratan a alguien de redes y vinculan a alguien de redes, pero tampoco es que sea un mal profesional, pues. Además de lo meritocrático, tiene que haber un tema de vínculos previos”
(LOURDES, generación joven).

¿De qué depende la capacidad de mantenerse en la carrera científica, cuando se trata de las ciencias sociales? Ciertamente, de la calidad de la producción intelectual y los criterios de excelencia, aunque también del tipo de relación laboral. Hay una marcada diferencia entre las científicas sociales que logran posiciones estables en instituciones académicas durante su primera etapa de desarrollo profesional —nombramientos o plazas, por ejemplo— frente a aquellas que debieron combinar labores a tiempo parcial en la academia con otro tipo de actividades profesionales. Como lo resaltan entrevistadas de la generación intermedia, esto último supone la habilidad de gestionar ingresos variables que provienen de diversas fuentes. Pero incluso con una posición estable en una institución académica, la diversificación laboral es clave para incrementar los ingresos.

Se configuran, así, dos tipos de estrategias de desarrollo: a) diversificándose, es decir, combinando labores académicas con trabajos profesionales de otro tipo (asesoría técnica, consultoría, gestión pública, etcétera); y b) focalizándose, es decir, centrándose en la labor

académica (investigación y docencia), algo solo posible cuando se cuenta con una posición estable bien pagada o cuando las condiciones socioeconómicas de origen permiten mantenerse en trabajos con ingresos variables. Esta situación genera retos para la retención del talento joven en las instituciones académicas:

“[...] institucionalmente, el modelo es bien adverso para la gestión del talento, por esta idea de que apuestas por el joven que se va a quedar, que va a estudiar y va a regresar, ¿no? [...] Los centros pueden terminar siendo sitios muy elitistas, de gente que se puede dar el lujo de estar ahí ya sea porque no le interesa ganar plata o porque sabe que ‘la va a hacer’ haciendo consultorías, por último, si lo necesita. Eso le genera una posición bien compleja a los procesos de renovación generacional” (SONIA, generación intermedia).

Efectivamente, como afirma Sonia, las condiciones precarias del empleo académico en las primeras etapas de la vida profesional pueden ahuyentar a quienes tienen mayores necesidades económicas. Algunas entrevistadas dan ejemplos sobre cómo el capital económico y social de origen influyó en su inserción al mercado laboral. Dos casos resultan contrastantes, ambas del grupo más joven y de la misma universidad privada de origen. Marlene trabaja desde sus años universitarios para financiar su educación, proviene de un entorno de escasos recursos económicos desvinculado del mundo académico y debe contribuir con la manutención de su familia, lo cual la obliga a postergar el posgrado. Amanda proviene de una familia de clase media alta que la impulsa rápidamente hacia el posgrado y la provee de una formación bilingüe desde la escuela con miras al mismo, cuenta con una red de contactos que le permite acceder a determinadas oportunidades y, al no tener la responsabilidad de mantener económicamente a su familia de origen, Amanda tiene más libertad para beneficiarse con oportunidades de desarrollo personal y profesional. Ambas son talentosas, tienen una elevada productividad y estudiaron en el mismo contexto académico; sin embargo, sus condiciones sociales y económicas de origen —y no solo su esfuerzo o talento individual— inciden en la evolución de sus trayectorias profesionales:

“Yo estudié en el colegio becada, beca completa, porque era chancona, siempre estaba en primero o segundo puesto [...]. Tuve que trabajar toda la carrera mientras estaba estudiando [...]. Trabajaba a medio tiempo mientras estaba en la universidad, [...] empecé cuando tenía 18 años. Mi primer trabajo fue de impulsadora, volanteando para una empresa metalmeccánica, y luego, cuando estaba en la universidad, trabajaba

a medio tiempo en una cadena de comida rápida; me salía de clase con mis cosas para cambiarme allá. Después de eso, cuando tuve 19 o 20 años, fui recepcionista de una empresa encuestadora. [Un día] me dijeron v ‘necesitamos que nos ayudes a hacer el trabajo de campo y viajes para hacer el tema rural’, o sea, no era para hacer una encuesta sino para ir a zona rural y [ver] cómo era la zona... Entonces, ya pues, me fui. Fue como mi primer acercamiento a lo rural y toda esa cosa, sin ser una encuesta de ciencias sociales. [Luego] participé como encuestadora en [otro centro] [...].

“Yo he terminado la carrera como en siete años porque llevaba pocos cursos para poder pagarlos. Me he demorado un montón; en vez de llevar todos los cursos que necesitaba, de 20 créditos, llevaba 15 o 14, ¿no?, para poder trabajar también [...] Yo siento que en la universidad nadie me conocía. ¿Sabes por qué? Porque nunca estaba en la universidad. Iba a clases y zafaba, cuando todo el mundo de mi promoción... Esas cosas de estar sentado en la escalera... esas cosas no las he vivido mucho, porque no estaba nunca en la universidad. Iba a mis clases y me salía, me quedaba un rato sacando copias y de ahí me iba. Por eso tampoco tengo amigos de la universidad bien cercanos, tengo pocos amigos. [...] En realidad, me he dado cuenta de que... hablando de gente, círculos de contactos en ciencias sociales, casi siempre han sido mujeres las que me han contactado. [...] Es mucho más difícil, también, cuando estás comenzando a hacer cosas por ti misma, que te conozcan [sin] que haya alguien que dé una buena referencia de ti. Es mucho más difícil todo, ¿no? [...].

“[Cuando trabajaba] mi familia dependía de mí en varias cosas. Cuando tú trabajas en investigación, tú ganas según como trabajas. Si trabajas poco ganas poco, porque los sueldos no son gigantes. Y me acuerdo de que lo que comencé a hacer fue meterme a un montón de cosas de trabajo. Pero sentí, igual, que me faltaba plata; y cuando comencé a trabajar en la empresa privada, dije: ‘¿sabes qué?, a la mierda la investigación y todo’. [...] Me iban a pagar más de lo que estaba ganando, como un tercio más de lo que ganaba haciendo varias cosas, pero por hacer una sola cosa” (MARLENE).

“A mí me encantó, mi experiencia universitaria ha sido muy linda [...] y bueno, uno no tenía que trabajar ni nada, entonces era también un momento de libertad, de poder dedicarte a lo que tú querías. Yo estaba bien metida también organizando actividades. En el consejo [estudiantil] también, me metí ahí [...] y era toda la época de las marchas contra Fujimori, ¿no? [...] Yo estudié en un colegio pituco, no era un ambiente donde se sentían muchas cosas políticas, ni sociales, ni mucho menos... Hacíamos trabajo social en el puericultorio y de ahí se acababa. Y entonces para mí la universidad también fue ese despertar de conocer todas estas cosas, de protestar, de estar más al tanto de la realidad nacional ¿no?, entonces ahí sí estuve superinvolucrada en todas las marchas. [...] Aparte de lo académico, digamos, la universidad fue para mí un espacio donde despertar a conocer más la realidad nacional, de estar al tanto, de participar, ¿no? [...].

“Después de hacer la tesis, por mi enamorado, que estudiaba en otra universidad, me pasaron la voz para un proyecto que había en X región. Entonces, me voy a trabajar en este proyecto, y cuando estaba allá me llaman, porque había una oportunidad de trabajar con una organización que yo ni siquiera sabía qué era. El contacto llega porque el papá de mi enamorado [...] era sociólogo y tenía amigas que decían ‘oye, ¿pero no te parece que ella podría trabajar en este proyecto?’. Por ahí me llega la convocatoria, [...] que no es convocatoria, [es] una llamada, ¿no?: ‘¿te interesa?, ¡anda!’. Y ya pues, fui y me entrevisté y trabajé allí un año. [...]

“De ahí postulé a la maestría. Justo en ese momento sentía que necesitaba algo de formación, y me saqué la beca, me fui [...]. Mi colegio era británico, entonces siempre había pensado en irme a estudiar en algún momento. De todas maneras quería aprovechar el inglés, y mis papás siempre [...] nos habían dicho que... ‘ay, que sería bueno estudiar fuera...’, que ‘la maestría...’, ¿no? (mi papá estudió en X [fuera del país]).

“[Tras terminar la maestría] en algún momento yo quería hacer el doctorado. Estuve trabajando en ONG y me volví a conectar con la gente de la organización donde trabajé, porque estaban haciendo la sistematiza-

ción de la experiencia y había que hacer una publicación, y no había fondos: ‘ya, yo ayudo, yo ayudo’, entonces seguí apoyando en eso. [...] Con algunas profesoras siempre nos hemos mantenido en contacto, entonces, por ejemplo, cartas de recomendación no eran un problema para mí, no es que... ‘uy, a quién le pido que me la haga’, o ‘¿alguien que me conozca?’. Eso fue algo valioso, porque no creo que todo el mundo haya mantenido relaciones cercanas con sus profesores de pregrado. Postulo para el doctorado e ingreso [...]. Esa fue una de las cosas que me gustaron del programa —aparte de la beca—, que no tenía que pagar nada, porque en otro que me aceptaron me dieron una beca misia” (AMANDA).

El contraste entre las historias de Amanda y Marlene nos muestra la importancia de los recursos de origen (económicos, sociales y culturales), del apoyo y la orientación familiar, así como de las redes sociales, tanto para el inicio como para la progresión en la carrera. Ciertos perfiles resultan privilegiados por su capital social y los arreglos particulares que se producen en el entorno profesional, más allá de las habilidades y capacidades. También nos muestran puntos en común, como la presencia de otras mujeres —docentes o investigadoras— que son referentes y puertas de ingreso al ámbito laboral, situación menos reportada en los grupos previos. Los contrastes, sin embargo, nos invitan a considerar una perspectiva interseccional (Crenshaw 1991) para investigaciones futuras, con la que podamos dar cuenta de las complejas formas en las que se vinculan las cuestiones de género con las de clase, etnicidad o región de origen en las trayectorias y narrativas de las mujeres profesionales (Buquet y otras 2013).

Ser mujeres en el ámbito académico

¿Qué cambios destacan a lo largo del tiempo en cuanto a la presencia de las mujeres en el ámbito académico, según lo expuesto por nuestras entrevistadas? Primero, una mayor oferta de profesionales preparadas, con grados académicos de posgrado y experiencia relevante; segundo, el incremento del número de mujeres en posiciones de liderazgo: dirección de proyectos, gestión y liderazgo de instituciones académicas o cargos de representación política institucional (en carreras como sociología o antropología hay una alta participación femenina en docencia e investigación); y tercero, un mayor interés por la interdisciplinariedad, lo que abre espacios a temáticas en las cuales las mujeres han acumulado una sólida experiencia. Empero, persisten los retos referidos a la transparencia de los procesos de contratación o ascenso, y hay una percepción generalizada sobre la existencia de brechas salariales:

“[...] es un mercado con muchos rasgos de discriminación. Me fascinaría poder ver los libros de contabilidad de la Universidad X, la planilla, que me demuestre que no hay una discriminación así a ese nivel tan elemental [salarios] y en las promociones y en quiénes ocupan cargos de decisión. Y no creo que sea diferente, en absoluto, de ninguna otra; al contrario: en las universidades nacionales debe ser bastante peor”

(ANA, generación mayor).

Por otro lado, como lo señala Ana y lo muestra la encuesta del capítulo 3, la presencia masculina sigue siendo predominante en los niveles más altos de las carreras académicas (profesor principal o investigador principal). Asimismo, el trabajo de investigación cuantitativo se valora más que el cualitativo e incluso puede ser mejor pagado. En la práctica, se mantiene una especie de división de los temas de investigación por género: habría, entonces, temas de especialización “feminizados”, como la educación y la salud. Los investigadores no suelen participar en investigaciones vinculadas a género o a la niñez, y se mantiene una fuerte concentración masculina en áreas del saber como las relaciones internacionales o la seguridad. Finalmente, persisten prácticas institucionales que colocan a las mujeres en desventaja, incluso cuando alcanzan importantes posiciones de poder:

“Recién me voy dando cuenta. Es que es, pues, una institución machista, de todas maneras, a pesar de que parece meritocrática... Hay una serie de cosas que son difíciles. Tal vez una no las ve en sí misma, pero las ve en las otras: que no nombran a las profesoras, que de pronto en una reunión de profesores se repite la experiencia de que estás diciendo algo que no es escuchado, salvo cuando eres autoridad. Cuando eres autoridad, todos te escuchan. Pero cuando vuelves al llano, ya no”

(LUISA, generación mayor).

Para la mayoría de las entrevistadas de los tres grupos generacionales, la trayectoria académica de las mujeres se ve influenciada por dos procesos: el primero se vincula con su capacidad para insertarse en redes, mantener y mostrar una constante actividad profesional; el segundo, con el impacto que genera formar una familia y tener hijos.

La mayoría de las entrevistadas de las tres generaciones consideran que si bien la condición de maternidad supone retos para la productividad académica, al final del día las científicas mantienen o aumentan su productividad gracias a un elevado sentido de autoexigencia, por más que esta estrategia suponga tensiones con la vida familiar, pues involucra el uso de su tiempo libre: fines de semana, noches, madrugadas. Los testimonios revelan que la maternidad y

la crianza no repercuten negativamente en la productividad, sino que implican la postergación de estudios de posgrado o de oportunidades de desarrollo profesional, como estancias internacionales de investigación, viajes o periodos de escritura:

“Es muy diferente [con las] mujeres que tienen hijos y enfrentan la carrera universitaria, casadas o solteras, porque hasta donde se sabe los hijos están a cargo de la mujer. [...] Al menos en las universidades, no pasa que los hombres se hagan cargo de los hijos. Entonces, los hombres cuentan como con ocho o diez horas más para su trabajo que las mujeres; y esto, siendo conservadores. Acá hay quince horas que dedicas al cuidado de tu madre, tu padre —tus viejos—, a tu enfermo, a tus hijos, a tus menores o a tus primos, que el hombre no. No porque sea malo, sino porque tienen una esposa que lo hace. Ese es un primer punto. Segundo punto: como tienen más tiempo, pueden ‘aplicar’ a más investigaciones, a más proyectos, a más *papers*; tienen más tiempo para escribir y todo. Todo eso hace que su carrera evolucione mejor, ¿no? Y tercero, como bien sabemos, en términos de responsabilidades y cargos de autoridad, las mujeres solo llegan al 20% en las universidades en general. Entonces los jefes, los decanos, los directores, son hombres y llaman a sus mentados [...], a sus grupos de referencia, y eso es lo que hace que, bueno, nosotras, mujeres, como nadie nos llamó, no nos enteramos de que había un concurso o una beca, o de que había x, y o z. Todo eso sucede en un marco en el que es ‘democrático’ y ‘meritocrático’”

(ELENA, generación mayor).

Las entrevistadas de la generación más joven reconocen un trato más igualitario en la academia en cuanto al acceso a oportunidades de especialización, investigación o ascenso, aunque continúan destacando la maternidad como punto de quiebre de esta tendencia. Reconocen mejoras en el ámbito laboral —más oportunidades para las mujeres—, así como en la proliferación de referentes intelectuales y profesionales. Destacan la importancia de contar con mujeres como fuente de inspiración en la docencia, en la investigación, en cargos de poder en universidades y centros de investigación, y ocupando cargos públicos centrales. Empero, consideran que la visibilización en los espacios de toma de decisiones y en el ámbito de la presencia pública y mediática todavía es limitada, en parte debido a factores actitudinales de las propias mujeres:

“En algún momento hemos conversado de esta idea de ‘publicitar lo que tú haces’, y creo que está vinculado con cómo nos han socializado —al

menos a mí; no voy a generalizar—. ¿Cómo nos han socializado en nuestros espacios primarios en términos de género? Que la mujer escucha, que la mujer no habla mucho, que la mujer tiene una opinión, pero ‘no la digas mucho’. [...] Entonces, tú llegas a un mundo académico, donde lo principal es exponer tus ideas y argumentos, pero has sido socializada en un contexto de ‘cuidado, no tienes que exponer tanto tus ideas y conocimientos’, o sea, ‘cállate’. Y los varones, no: ‘usa el espacio público, habla, exprésate, explaya, extiende, posíciónate más, amplía’. [...] Llegan ellos y, como tienen habilidades para el manejo público, es como que más natural. En cambio nosotras debemos desaprender y aprender nuevas estrategias para expresar, para comunicar, para estar en el espacio público. Últimamente la academia está, pues, en medios, ¿no?” (LOURDES, generación joven).

Es interesante contrastar estas reflexiones con las planteadas por investigadoras de la generación intermedia: consideran, en su mayoría, que las generaciones más jóvenes han aprendido nuevos modelos profesionales femeninos y logrado un empoderamiento mayor:

“[...] las generaciones más chicas han ido aprendiendo que hay un valor y una forma alternativa de ser. Para las generaciones mayores eso era difícil, porque la única forma era ‘estilo hombre’, porque era lo único que había; entonces, o hacías en ese estilo o no hacías nada. Ahora tenemos un espacio [en el] que sabemos que hay otras formas de hacer” (SONIA, generación intermedia).

Junto con reconocer mejoras, las investigadoras de la generación intermedia son claras al alertar sobre la persistencia de una distinta valoración de las capacidades y del rendimiento de las mujeres en la cultura organizacional de las instituciones académicas. Se siguen sosteniendo —indican— criterios de legitimación que son más frecuentes entre los hombres, como autodefinirse y presentarse como autoridad, líder o experto en varios temas o sectores, así como manifestar determinados rasgos de personalidad, como hablar constantemente sobre su trabajo intelectual o sobre sí mismos, o tomar la palabra con mucha frecuencia.

Advierten, asimismo, reacciones diferenciadas hacia hombres y mujeres cuando actúan de la misma manera en el ámbito laboral: si una mujer hace evidente su malestar en el trabajo se la cataloga de hormonal, histérica o agresiva, mientras que un hombre con la misma actitud es visto como exigente o riguroso; si una mujer se amanece trabajando se la considera pobrecita,

desordenada o ineficiente, pero en la misma circunstancia a un hombre se lo considera dedicado o comprometido. Estos elementos pueden llegar a influir en procesos de evaluación:

“En general, con excepciones, se pone más énfasis en los aspectos no objetivos de la mujer: si es bonita o fea, si es agresiva o pasiva, si es maternal o no, si es fría... Es muy difícil navegar en estas aguas, porque una mujer ‘demasiado’ simpática, maternal y dulce está vista como no apta para ejercer ciertos puestos de decisión; pero una mujer ‘fría’, ‘bruja’, ‘calculadora’ y ‘masculina’ no está tan bien vista, cuando las mismas cualidades las puede tener un hombre. Creo que hay una evaluación, y se pone más énfasis cuando se está discutiendo un puesto, una candidatura, un ascenso o algo así. Sí tienen criterios objetivos —yo soy *fan* de los criterios [...]—, pero creo que en las discusiones todavía hay mucho énfasis en las características de la personalidad, el atractivo, más cuando es mujer que cuando es hombre” (LIZ, generación intermedia).

“[...] yo acabo de estar en una mesa como jurado de tesis y he observado, desde mi punto de vista, muy asertivamente, a un alumno. Sin embargo, se me hizo el comentario de que había sido muy dura. Y una amiga, comparando, me dice: ‘oye, pero tal profesor era mucho más que eso y nunca nadie le ha dicho nada’... y a mí me dicen que soy dura. Dura para ser mujer o dura para lo que usualmente digo... [porque] soy como medio tranquila, entonces ‘X, estás siendo dura’, y yo no he sido dura, he sido asertiva. Creo que pesan mucho esos estereotipos en la academia” (LOURDES, generación joven).

“[...] yo me ponía a pensar: ‘oye, si hubiera sido un pata el que le hubiera dicho eso [exigirle productos a un asistente], ¿le hubieran dicho lo mismo?, o sea, ¿le hubieran dicho ‘hormonal’, ‘ay, qué sería?’ [...] Por eso te digo: yo sí siento que tratan diferente a los hombres que a las mujeres” (MARLENE, generación joven).

Algunas participantes llaman a la reflexión sobre cómo este tipo de dinámicas genera un estilo en las mujeres académicas; les es necesario tener carácter, ser “fuertes”, para equipararse a los hombres:

“Aparte de ser muy inteligente, [...] eso requiere un cierto tipo de personalidad, que no es igual que el empresario, quizá, pero sí es fuerte, ¿no? Por eso creo que las mujeres que ‘la hacen’ en la academia son mujeres más fuertes, con carácter fuerte. [...] Si quieres ser rector en alguna universidad o jefa del departamento de economía, si quieres llegar a hacer una carrera, publicar y estar en algunas conferencias, tienes que tener tu carácter” (NANCY, generación intermedia).

El mito de la flexibilidad

Uno de los elementos más valorados y a la vez más cuestionados por nuestras participantes es la flexibilidad que ofrecería el mercado laboral académico. Consideran, de manera casi unánime, que las principales ventajas de trabajar en el sector académico son las siguientes: a) poder elegir los horarios y lugares de trabajo en la mayoría de los casos; b) poder organizar la distribución de la carga laboral (docencia, periodos de escritura, trabajo de campo, conferencias, etcétera); y c) tener la libertad para decidir cuáles van a ser sus prioridades o intereses temáticos, así como para defender ideas o causas. Estos elementos son tan apreciados que, para varias participantes, justifican los retos que supone gestionar esta flexibilidad:

“El mundo académico es flexible: no por tiempo, sino por la posibilidad de hacer lo que te interesa, seguir tus prioridades. El hecho de saber que tienes esta libertad de decidir sobre tu tiempo, sobre tus ideas, sobre tus prioridades, es solo una cosa que tienes en este mundo académico..., pero sabes que hay momentos en los que vas a trabajar, que te vas a levantar a las cuatro de la mañana para entregar a las ocho” (SONIA, generación intermedia).

“El precio que pagas por la flexibilidad es altísimo: en la inestabilidad de ingresos, en el trabajar horrores para ganar un ingreso todos los meses [...]. Flexibilidad es no tener que pedir permiso a nadie, eso para mí es lo que vale oro, es la gran ventaja, no pedir permiso, no tener jefe” (NANCY, generación intermedia).

Las entrevistadas nos invitan, en su mayoría, a sincerar la discusión sobre la flexibilidad del mercado laboral académico: si bien implica ventajas, tiene un costo a menudo invisibilizado. La flexibilidad funciona para seleccionar horarios, lugares y prioridades temáticas, pero no ha

supuesto, bajo ningún concepto, menos horas de trabajo. Permite la combinación de varios roles profesionales —asesora, investigadora, docente, consultora—, pero genera una sobrecarga de trabajo que implica sacrificar tiempo familiar y descanso. Mantener una alta productividad científica requiere horas extras que ellas cubren muy temprano por la mañana, por las noches o durante los fines de semana. Dado que una parte fundamental del trabajo académico consiste en producir y publicar investigaciones, el tiempo de escritura resulta determinante. Como bien señalan varias, es un trabajo que requiere concentración durante largos periodos de tiempo, difícil de combinar con otras tareas dentro o fuera del horario laboral (mientras realizan labores de gestión académica o mientras cuidan a sus niños, por ejemplo). Paralelamente, el pluriempleo académico les es indispensable para mejorar los ingresos, en un contexto sin un sistema nacional de investigación, con centros de investigación que no garantizan salarios estables y salarios de docentes universitarios que, si bien son fijos, se mantienen bajos en la mayoría de los casos.

De acuerdo con los testimonios, los beneficios de la flexibilidad laboral académica se aprovechan mejor cuando se cuenta con una posición estable en una institución académica. Cabe recordar que en el mundo académico de las ciencias sociales peruanas la estabilidad laboral se asocia con: a) en universidades, estar nombrada y contar con una plaza a tiempo completo, lo que garantiza un salario estable, derechos laborales y la posibilidad de ascenso en la carrera docente; y b) en centros de investigación, haber sido aceptada como miembro de la institución y estar incluida en el listado de investigadores permanentes de la institución. Si bien esto no garantiza necesariamente un salario fijo, brinda un importante anclaje institucional, así como el acceso a oportunidades claves para continuar en la línea de carrera de investigación: participar en la toma de decisiones, acceder a fondos internos, difundir su producción académica en medios de comunicación y eventos públicos, etcétera.

Para transitar exitosamente en las líneas de carrera científica en las ciencias sociales, las investigadoras deben demostrar una alta productividad y acumular evidencia de su potencial intelectual en un contexto de creciente competitividad académica. Por ende, es muy infrecuente que se alcancen posiciones permanentes en las primeras etapas de la carrera académica. Las participantes de la generación joven —tres de cinco sin posiciones académicas estables— señalan que la flexibilidad es real cuando se cuenta con un ingreso fijo, de modo que complementan y mejoran el salario. De no contar con un ingreso fijo —o, al menos, predecible— se termina ingresando en una dinámica de alta intensidad laboral que puede terminar alejándolas de la vida académica, rumbo a la gestión pública o privada, o dificultando su producción intelectual —especialmente, la frecuencia de sus publicaciones—, más aún cuando tienen responsabilidades de manutención económica familiar. La flexibilidad puede ser una ventaja para organizarse mejor en el ámbito familiar; sin embargo, en la práctica, les permite escoger el momento en que quieren estar en sus casas, pero no la cantidad de tiempo que le dedican al espacio familiar:

“En el ámbito académico no significa que no tengas esas ocho horas laborales, lo que pasa es que tú tienes ciertas flexibilidades para hacer tus ocho horas distribuidas de diferente manera, para hacer otras actividades que tienen que ver con lo académico. [...] Por ejemplo, en tu caso, que haces investigación y docencia, dentro de tus horas laborales vas mezclando las actividades, cuando en el sector privado seguramente harías bloques de cuatro horas, así y así. Acá [...] haces una hora tal cosa, luego dos o tres horas, luego lo mezclas con la docencia. El problema es que tienes a trabajar un poco más de lo que deberías” (Marlene, generación joven). “No sé si controlas más tu trabajo porque... es muy exigente, también. Ahí no hay horarios. [...] Ahora yo controlo mucho más mi tiempo, porque he decidido trabajar un poco menos... tampoco me voy a matar por seguir teniendo el ingreso que tenía hace tres años, y sin dormir, sin tener fin de semana ni nada, ¿no? Ahora estoy dosificando mucho más. En ese sentido —que depende más de mí la intensidad que yo le ponga— sí, es cierto que esa posibilidad existe más en el [sector] privado, ¿no?” (MARGOT, generación mayor).

En resumen, encontramos un diagnóstico muy similar en los tres grupos respecto al carácter todavía cerrado del mundo académico peruano, en el que las redes personales y profesionales tienen un peso preponderante. Si bien las mujeres han logrado una mayor presencia como docentes e investigadoras, subsisten brechas en puestos de liderazgo y en la valoración del desempeño profesional, evidentes aún a pesar del trato más igualitario que perciben algunas. También se señala el predominio de determinados rasgos de personalidad más masculinos como condición para desarrollarse en la academia. Finalmente, la supuesta flexibilidad que ofrece la academia no implica menos trabajo, sino más horas dedicadas a cumplir con las labores necesarias.

¿Qué hay que cambiar y cómo? Propuestas de política para revertir obstáculos y ampliar oportunidades

En esta sección presentamos propuestas orientadas a fortalecer el posicionamiento de las científicas en las ciencias sociales, basadas en los aportes de las académicas participantes en este estudio. Buscamos contribuir, así, al debate sobre las opciones de política necesarias para mejorar la equidad de género, la igualdad de oportunidades y la inclusión social en las instituciones de educación superior y los centros de investigación.

Las propuestas están organizadas en tres ámbitos de incidencia: a) formación académica, b) política institucional y c) generación de conocimiento. Las recomendaciones específicas vinculadas a cada área están listadas en el cuadro 2.

Cuadro 2 Ámbitos de incidencia para fortalecer la participación de las mujeres en la academia de las ciencias sociales

1. Formación académica	<ul style="list-style-type: none"> • Introducir un curso básico sobre género en las mallas curriculares de las especialidades de ciencias sociales. • Incorporar la producción bibliográfica de mujeres en sílabos y balances de literatura especializada. • Generar habilidades blandas entre las estudiantes de ciencias sociales, con énfasis en las capacidades de comunicación, liderazgo, autovaloración y planificación estratégica de la carrera profesional. • Desarrollo de espacios de diálogo intergeneracionales entre científicas sociales y estudiantes.
2. Política institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la participación de mujeres en espacios de liderazgo y toma de decisiones. • Diseñar políticas contra el acoso laboral y sexual que incluyan la labor académica durante el trabajo de campo. • Garantizar procesos de ascenso transparentes y meritocráticos que consideren el impacto de la maternidad y la crianza en las trayectorias académicas de las mujeres. • Impulsar la equidad en la distribución de las responsabilidades administrativas vinculadas a la gestión académica entre académicos mujeres y hombres. • Transparentar los niveles salariales en la carrera académica (por ejemplo, bandas salariales por categorías). • Promover políticas de conciliación familia-trabajo (por ejemplo, servicios de cuna).
3. Generación de conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Promover aquellos ámbitos del conocimiento en los que destacan las mujeres. • Revalorar las metodologías cualitativas en la producción de conocimiento científico. • Ampliar la comprensión sobre las dinámicas generadoras de desigualdad en el Perú contemporáneo, integrando las dimensiones de género, etnicidad y clase. • Profundizar en la evidencia disponible sobre la economía del cuidado y los mercados laborales.

Elaboración propia.

Ámbito de incidencia 1 FORMACIÓN ACADÉMICA

Los programas de formación en ciencias sociales deben responder a la mayor participación de las mujeres en la educación superior y en el mercado laboral académico. Destacan dos conjuntos de recomendaciones: a) renovación de las mallas curriculares y b) generación de habilidades blandas.¹³ Si bien las ciencias sociales han sido activas promotoras de la aplicación del enfoque de género en las políticas públicas y en intervenciones de desarrollo privadas, aún no se han realizado suficientes esfuerzos para que la agenda de género se aborde de manera integral en los programas de formación, o los esfuerzos encuentran todavía muchas resistencias. Los cursos sobre género suelen ser electivos y, por ende, se puede egresar sin conocimientos elementales sobre un tema clave en las ciencias sociales contemporáneas. En esta línea, se señala la importancia de incorporar un curso de formación básica en materia de género orientado a la aplicación profesional, desde un enfoque de igualdad de oportunidades. Destaca, igualmente, la necesidad de promover la incorporación de las publicaciones de las académicas en los sílabos universitarios y balances de literatura, toda vez que son canales efectivos para visibilizar su producción intelectual.

El desarrollo de habilidades blandas es una importante área de innovación en la formación universitaria peruana. No obstante, los programas de formación en ciencias sociales no promueven este tipo de habilidades de manera sistemática, a pesar de que pueden contribuir al éxito de las mujeres en el ámbito profesional y, específicamente, en el desarrollo de carreras científicas (Thege y otros 2014). De acuerdo con nuestras participantes, las habilidades críticas que deben desarrollar las nuevas generaciones de científicas sociales son la comunicación, las relaciones públicas y el liderazgo, además de una planificación estratégica de la carrera profesional que considere tanto las opciones de especialización como los aspectos vinculados a la conciliación trabajo-familia. Proponen la creación de espacios de diálogo y mentoría para que las investigadoras sociales experimentadas compartan sus aprendizajes con las estudiantes interesadas en una carrera científica. Así se contribuirá con la democratización del acceso a redes profesionales, aspecto crítico considerando el carácter cerrado del mercado laboral en las ciencias sociales. Es importante señalar que nuestras participantes destacan que tales espacios no deben limitarse a aspectos académicos (becas, opciones de especialización), sino que también deben abordar temas de carácter más personal, tales como autovaloración, asertividad y estrategias de conciliación trabajo-familia:

“Yo creo que un cambio básico ahorita es meter diversos cursos de Género a lo largo de los programas académicos: desde que empiezan Estudios Generales hasta que terminan las carreras. En Derecho es clamoroso, en economía es clamoroso”
(ELENA, generación mayor).

“Yo propondría sesiones de empoderamiento de las chicas [...]. Una mujer entra con muchos temores al ámbito laboral, [se pregunta] si el ámbito laboral le va a permitir o no desarrollar una vida privada plena [...]. He visto mucha gente que ha terminado escondida, con miedo de perder algún espacio doméstico”
(MARGOT, generación mayor).

“A mí sí me hubiera servido un montón que me contaran que si eres bueno en lo que haces, siempre hay trabajo; que hay muchas más cosas por hacer que gente buena que las haga. Si eres bueno, siempre vas a tener cosas por hacer; cosa que, claro, aprendes sobre la marcha, pero pasas un montón de años con mucha incertidumbre, ¿no? Porque este mundo es el que no te paga todos los meses, o sea, hay esta lógica del asalariado que todos los meses tiene su sueldo, que está en su cuenta [y] en mi mundo [académico] no existía, entonces esa incertidumbre de los primeros años era superdura, era un riesgo grande”
(SONIA, generación intermedia).

“Aquí son los *soft skills* [habilidades blandas] los importantes para destacar, ¿no? Muchas veces las profesiones tienen que ver, finalmente, con las habilidades que te van a llevar a llamar la atención, a hacer redes para conseguir un trabajo, dar una buena entrevista. Son cosas que es importante balancear. Creo que, en general, las universidades deberían tomarlas en cuenta, porque la formación no es solamente académica, de contenidos, sino también de estas cosas”
(FLOR, generación joven).

“Algo que me hubiera gustado saber es que... Antes de tener hijos yo me sentía dueña del mundo, y [pensaba] que los hijos no iban a cambiar nada, que ‘hay que tener hijos’ y que ‘hay que tener hijos’. Me hubiera gustado saber lo difícil que iba a ser tener hijos. Me hubiera gustado que alguien me diga ‘yo me sentía como tú cuando fui madre, me cambió el mundo’, pero [que me lo diga] una economista... porque me lo puede decir mi mamá o mi tía, te lo dicen ¿no?, pero no es igual” (NANCY, generación intermedia).

“El tema de aprender a negociar sueldos ¿no?, que te informes bien de cuánto están ganando otras personas, hombres o mujeres que estén haciendo algo similar a lo tuyo, que tienen una formación similar, ¿no?, y que te sientes segura cuando exiges ese monto. Creo que a veces negociamos como si fuera un favor, ¿no?” (AMANDA, generación joven).

Ámbito de incidencia 2 POLÍTICA INSTITUCIONAL

En este ámbito destacan dos conjuntos de recomendaciones: uno relacionado con instrumentos de política y el otro, con cambios en la cultura institucional de la academia.

Las entrevistadas subrayan, en primer lugar, la importancia central de contar con *instrumentos de política* que garanticen la equidad de género y la igualdad de oportunidades en las instituciones de educación superior y los centros de investigación; instrumentos aprobados por instancias representativas, para que cuenten con legitimidad institucional. Contar con dichas políticas, y con procesos de monitoreo de su cumplimiento, se considera un salto cualitativo fundamental para incidir en la cultura organizacional. En cuanto a los ámbitos específicos de atención de estas políticas, destacan la igualdad de oportunidades en los procesos de contratación, nombramiento y ascenso; la participación de mujeres en posiciones de liderazgo y toma de decisiones; la asignación de beneficios —por ejemplo, descargas lectivas—; los salarios, la prevención del acoso laboral y la conciliación trabajo-familia.

Las propuestas recogidas en el ámbito de los instrumentos de política no buscan crear caminos cortos ni más sencillos para las mujeres, sino equiparar los puntos de partida, especialmente mediante la consideración de su ciclo de vida. La maternidad y la crianza implican cambios en el uso del tiempo que pueden entrar en colisión con el desarrollo de actividades profesionales muy valoradas en el mundo de la investigación, que implican la necesidad de viajar

constantemente —trabajo de campo, estancias de investigación en el extranjero, participación en conferencias— o mantener periodos ininterrumpidos de concentración. Este no es un asunto menor para las académicas de las ciencias sociales, toda vez que sus mecanismos de producción de conocimiento son, en su mayoría, de naturaleza empírica. Asimismo, en ciertas disciplinas es necesario producir constantemente nueva evidencia primaria mediante trabajos de campo que exigen constantes salidas de casa o viajes.

Finalmente, mencionan la importancia de lograr una distribución equitativa de responsabilidades administrativas vinculadas a la gestión académica, toda vez que suelen ser las académicas quienes las asumen. Es interesante tomar en cuenta que este tipo de roles suelen ser rechazados o evadidos por sus colegas hombres, pues suponen una considerable dedicación de tiempo a tareas que no se traducen en una mayor productividad intelectual, a diferencia de las publicaciones, el trabajo de campo, las conferencias, etcétera. Este punto parece contradictorio en un contexto en el que las mujeres tienen una menor participación en las posiciones de liderazgo institucional; sin embargo, la clave reside en entender que en el mundo académico hay responsabilidades administrativas de diferente naturaleza y valor simbólico: mientras que los hombres tienden a priorizar las responsabilidades más cercanas al poder, las mujeres suelen aceptar aquellas otras responsabilidades institucionales que, si bien pueden ser importantes, son de naturaleza más administrativa y operativa.

El segundo conjunto de recomendaciones tiene que ver con cambios en la *cultura institucional* de la academia. Hay consenso sobre la necesidad de incrementar la visibilidad de las mujeres en los espacios de deliberación y decisión. Para ello, las entrevistadas sugieren promover el rol de las científicas sociales como intelectuales públicas, mediante eventos, foros y participación en medios de prensa. Cuestionan abiertamente la persistencia de la organización de eventos públicos y espacios representativos solo con hombres, a pesar de haber una oferta de especialistas en todas las áreas, como lo evidencia el directorio del Grupo Sofía.

La mayor participación de científicas sociales en el debate público debe estar vinculada, no obstante —sostienen—, a su producción académica, marcando una importante diferencia con la tendencia preponderante en los medios de comunicación peruanos a la “opinología”, es decir, a hablar constantemente sobre un amplio abanico de temas, sin mayor profundidad ni rigor. La relación con los medios de comunicación la perciben como una importante oportunidad para difundir los resultados de las investigaciones y contribuir a elevar el nivel del debate público incorporando el conocimiento producido por las ciencias sociales; pero puede resultar complicada si supone un desgaste de la imagen de la académica o una elevada demanda de tiempo en entrevistas, o en la redacción de columnas o notas solicitadas con poca anticipación.

Finalmente, llaman la atención sobre la necesidad de crear una cultura de colaboración entre las académicas y otras redes de mujeres profesionales:

“Las mujeres también deben ser solidarias con otras mujeres, valorar a otras mujeres. Creo que ahí también hay todo un trabajo: el apoyarnos más, el leernos más, el citarnos más e interesarnos en lo que hace la otra” (ANA, generación mayor).

“Yo creo que hay que contratar más mujeres capaces y tratar de promover sus carreras, pero creo que el tema no está en promover cuotas. No estoy de acuerdo con las cuotas [...]. No estoy a favor de esto; sí estoy a favor de exigir a las facultades o departamentos académicos mostrar esfuerzos serios por identificar y atraer mujeres capaces” (LIZ, generación intermedia).

“[...] siento que realmente es una ofensa no tanto lo que pasa dentro de los salones, en las aulas; es en los eventos públicos, es cuando hay que salir y poner una cara pública. Ahí es donde: ‘¿cómo pasó el panel de cinco hombres?’ [...]. Los paneles exclusivamente masculinos siguen dándose, ahí realmente culpo a nuestros colegas varones, que simplemente deberían negarse a participar en este tipo de farsa, pero lo siguen haciendo alegremente” (ANA, generación mayor).

“Ya la época de la sensibilización [sobre género] estuvo bien, ahora hay que ser frontal, no en el sentido de pelear, sino en el sentido de decir: ‘mira, esto no está bien, acá hay una política, acá hay un hecho’. Van a decir ‘eso es injusto’, pero no debe ser así porque son políticas aprobadas [...], una política que ha sido aprobada por hombres y mujeres en la universidad” (ELENA, generación mayor).

“Yo creo que hay que hacer una chamba superfuerte de liderazgos femeninos. [...] Tenemos que hacer supervisible que las mujeres sí son líderes, sí están cambiando las cosas en todos los aspectos, en todas las situaciones, en las empresas... Porque eso no se ve, ¿no? y entonces, claro, nos quedamos con los estereotipos de siempre y las contestatarias; y no, pues. [...] Ahí el tema de visibilización, de *mentoring*, es fundamental para que las generaciones nuevas crezcan con otro paisaje” (SONIA, generación intermedia).

Ámbito de incidencia 3

GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO

Las recomendaciones identificadas en este ámbito se relacionan con la necesidad de innovar en la formación metodológica que se imparte en los estudios superiores y renovar la agenda de investigación en las ciencias sociales.

Es clave promover una sólida formación metodológica cuantitativa y cualitativa, así como revalorar activamente este último enfoque. La renovación de las agendas de investigación es un espacio clave para profundizar la equidad de género en instituciones de educación superior y los centros de investigación. No solo es necesario concentrar los esfuerzos en denunciar las brechas de género; es preciso avanzar —subrayan las participantes— en la comprensión de los factores que explican su persistencia, para sustentar con evidencia el diseño de políticas de equidad. Destacan la importancia de ampliar la masa crítica de especialistas mujeres en temáticas dominadas por hombres, como relaciones internacionales, políticas públicas —comercio, industria, pobreza, empleo— macroeconomía o seguridad, así como revalorar y promover los ámbitos del conocimiento en los que destacan las mujeres —educación, salud, políticas sociales—:

“La agenda que tú tienes como investigadora, además de que es una agenda ‘de mujeres’ [...], [te enfrenta a] qué temas son más prestigiosos de estudiar o no. [...] Creo que hay una jerarquía en las agendas” (MÓNICA, generación joven).

“[...] creo que hay ciertas herramientas que uno debería tener; por ejemplo, yo no tuve nunca una formación cuantitativa. [...] Creo que sí es importante formarte en números. Especialmente las mujeres, [porque] existe el estereotipo de que la mujer es más cualitativa y el hombre, más cuantitativo. Formar, sí, en ambas cosas, sin dejar de tener las habilidades para ir a hablar con la gente, hacer entrevistas y trabajo de campo, que requiere capacidad de interacción. [...] Formarte en herramientas, si piensas que vas a tener una carrera de investigación, siempre” (LIZ, generación intermedia).

A modo de conclusión

Incrementar la participación de las mujeres en las carreras científicas es una preocupación global; se refleja en la atención progresiva a esta problemática en instituciones públicas y privadas, organismos internacionales e instancias encargadas de políticas universitarias y de agendas de investigación sobre género y ciencia (Thege y otros 2014, UNESCO 2007).¹⁴ La literatura especializada y el debate público le prestan mayor atención a su presencia en carreras de ciencia, tecnología, ingeniería y matemática (conocidas como STEM, por sus siglas en inglés), como respuesta a la baja concurrencia femenina a programas de pregrado y posgrado, así como a las carreras científicas de la academia y la industria. Si bien compartimos plenamente esta preocupación —y la convicción de que es una realidad que debe transformarse—, el debate sobre género y ciencia no debe limitarse a las carreras STEM, sino que debe incluir otras áreas del conocimiento científico indispensables para una comprensión interdisciplinaria de fenómenos multidimensionales: ecológicos, sociales, económicos, culturales y otros.

Las ciencias sociales constituyen un buen estudio de caso para comprender las oportunidades y los retos que se derivan de la mayor participación de las mujeres en las matrículas universitarias y en las carreras científicas. Desde este ángulo se pueden extraer lecciones relevantes para consolidar los esfuerzos que buscan promover la participación femenina en las carreras científicas STEM. Decimos esto porque, si bien en las últimas décadas se amplió la participación de las mujeres en programas de formación y carreras académicas en ciencias sociales, persisten una serie de barreras —dentro y fuera de las instituciones académicas— que afectan la consolidación de sus trayectorias en las carreras científicas, como lo evidencia este estudio.

A pesar de haber demostrado una mayor apertura hacia las mujeres en comparación con otras disciplinas científicas, las ciencias sociales siguen siendo un ámbito de especialización con las posiciones y los roles de mayor jerarquía científica ocupados o ejercidos por hombres. Sería un grave error, por ende, asumir que el incremento de la participación femenina en variables puntuales —por ejemplo, matrícula universitaria y número de docentes— es suficiente para transformar las dinámicas de la cultura organizacional de las instituciones académicas y las dimensiones socioculturales que inciden en el desarrollo de carreras científicas —por ejemplo, la división del trabajo doméstico y de cuidado—. Por tal razón, además de preguntarnos cómo incentivar el ingreso de las mujeres a las carreras científicas, debemos saber qué factores inciden en la continuidad o el abandono de la trayectoria profesional en la academia.

En este marco, nuestra investigación exploró las narrativas y trayectorias de vida de una muestra de tres generaciones de científicas sociales con un importante reconocimiento académico en sus áreas de especialización, mujeres que destacan por su alto desempeño en los ámbitos

académicos y profesionales; y que combinan responsabilidades vinculadas a la cátedra universitaria, la investigación, la gestión y la alta dirección. Mediante el análisis de sus narrativas examinamos las estrategias desplegadas por ellas para potenciar las oportunidades de crecimiento profesional a las que tuvieron acceso, así como para responder a los obstáculos y retos que se les presentaron, asociados a la combinación de una carrera científica demandante con las responsabilidades del ámbito familiar —aporte monetario a la economía doméstica, responsabilidades de crianza y cuidado, etcétera—. Sus testimonios nos permiten explorar cómo lograron ingresar, mantenerse y crecer en una carrera científica muy demandante y competitiva, a la vez que revelan una cultura académica atravesada por construcciones de género.

Al comparar tres grupos generacionales —que abarcan las últimas cinco décadas del desarrollo académico de las ciencias sociales en el Perú— notamos variaciones pero también continuidades de una generación a otra, y contextos cambiantes que responden a tendencias globales. Entre los cambios, uno muy importante tiene que ver con los referentes masculinos y femeninos en la academia. La literatura especializada da cuenta de la importancia de los referentes femeninos, por diversos motivos: les reaseguran a las estudiantes que sus aspiraciones profesionales son posibles, pensables y apropiadas, y que están ubicadas en el marco de lo imaginable; les proveen de ejemplos sobre cómo integrar facetas de su vida profesional y personal; les anticipan los posibles obstáculos y cómo enfrentarlos; les ofrecen ejemplos de que lo novedoso es posible; alientan —y reflejan— la posibilidad de éxito; les permiten formarse una idea de cuánto pueden lograr en el campo profesional que han seleccionado (Anderson 2000). Investigaciones hechas en Estados Unidos muestran la importancia de los referentes femeninos para el éxito profesional de las mujeres al comparar a egresadas de universidades “femeninas” —con más docentes mujeres— con egresadas de universidades “mixtas” —con más docentes hombres—: las primeras alcanzan mayores grados de éxito y reconocimiento profesional (Tidball 1973, 1985, 1986; Tidball y Kistiakowsky 1976; Rice y Hemmings 1988). Los resultados de estas investigaciones llevaron a las universidades mixtas a reclutar más docentes mujeres.

¿Cómo es el proceso en el Perú? La generación mayor (de más de 61 años de edad) entra a un mundo académico en el cual las principales figuras —y las más numerosas— son académicos hombres: los docentes que las forman son en su mayoría hombres, así como los referentes en la investigación y aquellos que ostentan los más altos grados académicos. Las mujeres profesionales poco a poco acumulan experiencia y reconocimiento; y cuando el espacio universitario o de investigación se abre, logran instalarse en él a partir de su trayectoria como investigadoras. La apertura de programas de estudios de género contribuye a una mayor demanda de especialistas y a la creación de puestos laborales para ellas. La generación intermedia (de 41 a 60 años de edad) encuentra más docentes mujeres durante su formación, pero los referentes

principales en la investigación siguen siendo hombres. Recorren un camino más sinuoso y discontinuo hacia la carrera de investigación, en un contexto de crisis e incertidumbre, acumulando experiencia en diversos ámbitos, y terminan instalándose en espacios de investigación ya constituidos. La generación más joven (de 31 a 40 años de edad) encuentra muchas más docentes mujeres en su etapa de estudiantes y más referentes femeninos en sus campos de investigación. La posibilidad de imaginar una carrera de investigación en las ciencias sociales empieza a tener rostro femenino, y las profesionales más jóvenes apuestan desde temprano por esta trayectoria; inician más rápidamente los estudios de posgrado (fuera del país, frecuentemente) y cuentan con más información y oportunidades para acceder a becas y posibilidades de especialización. Aquellas en búsqueda de espacios para seguir investigando se enfrentan, sin embargo, a un mercado laboral más precario y a un espacio académico limitado en cuanto a vacantes disponibles, además de altamente competitivo.

De generación a generación vemos que se extiende el periodo de postergación de la maternidad, con el fin de estudiar posgrados —cada vez más requeridos en el mercado laboral— y seguir carreras profesionales demandantes: hay hasta quince años de diferencia entre la edad del primer embarazo en la generación mayor y en la más joven. Esto tiene que ver con una de las continuidades más resaltantes: la persistente inequidad en la distribución de las tareas domésticas y de cuidado de niños y ancianos, que sigue recayendo sobre todo en las mujeres. Dada que esta sigue siendo una tarea femenina, se posterga lo más posible su inicio para evitar lo que se ha llamado *motherhood penalty* o penalidad por maternidad (Budig 2014, Kahn y otros 2014, Correll y otros 2007).

Si bien en las últimas dos décadas ha mejorado el posicionamiento de las mujeres en la academia nacional —hoy podemos ver más rostros femeninos entre los especialistas en ciencias sociales—, subsisten desafíos que afectan a las académicas: la visibilidad de su trabajo continúa siendo reducida, ya que aparecen menos que sus colegas hombres en los medios de comunicación y en los eventos públicos.

Para llegar donde están ahora, las participantes en este estudio accedieron a oportunidades claves de desarrollo profesional. Entre los principales factores de éxito que identificamos en las tres generaciones destacan el acceso a una buena formación académica, oportunidades de especialización académica (estudios de posgrado y becas), el contar con —y desarrollar— una red de contactos, mentoría profesional, respaldo familiar (madres, padres, parejas, hermanas, hermanos) y apoyo doméstico (trabajadoras del hogar). Asimismo, las historias analizadas ponen en evidencia un elemento transversal muy potente: un elevado compromiso con la excelencia, sentido de responsabilidad y autoexigencia.

Sin embargo, hay barreras a menudo invisibilizadas. Por un lado, aquellas asociadas a la esfera privada, como la ya mencionada persistencia de la distribución diferenciada de las responsabilidades domésticas, de la crianza y del cuidado de las personas mayores. También identificamos luchas emocionales derivadas de la elevada autoexigencia profesional y de las dificultades para conciliar una carrera exigente y el cuidado de la familia. Finalmente, en algunos casos tienen incidencia en la toma de decisiones determinados rasgos personales —como la timidez y la inseguridad— asociados con procesos de socialización vinculados a las identidades de género, pero también potenciados por mensajes sutiles y cotidianos en el ámbito profesional. Por otro lado, hay barreras invisibilizadas asociadas a la esfera laboral: si bien en teoría mujeres y hombres pueden acceder a las mismas oportunidades de desarrollo profesional en el mercado laboral académico, en la práctica ellas se topan con los “techos de cristal” cuando se trata de llegar a cargos de mayor jerarquía institucional. Igualmente, enfrentan brechas salariales, un reiterado trato desigual en las prácticas cotidianas y el imperativo de tener que pasar por una valla más alta que sus contrapartes hombres —de ahí la elevada autoexigencia— para alcanzar un nivel similar de reconocimiento.

La academia mantiene criterios de éxito y legitimación profesional basados en cánones masculinos, de manera que las mujeres que buscan tener éxito académico sienten que deben adecuarse a los moldes masculinos en una serie de aspectos; de lo contrario, serán menos reconocidas por no desplegar estos atributos, por más que estén desvinculados de su producción y potencial intelectual. El reconocimiento de estas barreras es producto de una profunda reflexión de las participantes. Lejos de victimizarse, analizan críticamente las condiciones que les han permitido avanzar en sus carreras y visibilizan, en el proceso, formas de discriminación y diferenciación constantes, sutiles —y no tan sutiles— solo por su condición de mujeres. Si bien nuestras profesionales entrevistadas han podido superar los obstáculos, muchas otras no pudieron hacerlo y terminaron convencidas de su menor valía, debido al efecto incremental que produce la discriminación cotidiana al socavar la seguridad de las mujeres.

Ingresar, mantenerse y “hacerse de un buen nombre” en las ciencias sociales peruanas implica tener la capacidad de adaptarse a un mercado laboral relativamente pequeño, con una alta concentración de oportunidades en la ciudad capital y una importante variación salarial. La navegación exitosa en este mercado laboral es altamente dependiente de redes sociales o personales que facilitan el acceso a oportunidades, así como de la circulación de información clave.

Vista desde afuera, la academia es un espacio que ofrecería una mayor flexibilidad que otros mercados laborales —sectores empresarial o público, por ejemplo—, aspecto muy valioso para las mujeres que combinan su carrera con las responsabilidades de crianza y cuidado de hijos u otros familiares. Vista desde adentro —a la luz de la evidencia recogida en este estudio—,

la flexibilidad del mercado académico resulta un mito; paradójicamente, uno de los más extendidos dentro y fuera de las ciencias sociales. Este mito se basa en una imagen desactualizada del mercado laboral en ciencias sociales, así como de lo que resulta necesario para avanzar en carreras científicas en un país como el Perú, donde no existe financiamiento público para investigar este ámbito del conocimiento ni tampoco un sistema nacional de investigación.

Si bien es cierto que una carrera académica puede permitir el sueño de ser “tu propia jefa” y regular la carga laboral en momentos claves del ciclo de vida —por ejemplo, ante la maternidad temprana—, a la larga dicha flexibilidad se paga con jornadas de trabajo más extendidas o con menos ingresos si se reduce la productividad. Además, en un contexto con el pluriempleo académico como estrategia extendida para mejorar los ingresos, acumular experticia y prestigio profesional, y acceder a fondos para investigar, suele generarse una sobrecarga laboral. Todas las participantes en el estudio coinciden en que para ser una académica exitosa no basta con dedicarse a una actividad: se requiere una agenda activa de investigación, capacidad para liderar proyectos y recaudar fondos nacionales e internacionales para implementarlos, participar en el debate público y asumir cargos de alta responsabilidad en el gobierno institucional. Si bien estos rasgos —pluriempleo, sobrecarga laboral y actividades múltiples— ya se señalan en la experiencia de la generación mayor y se intensifican en el caso de la generación intermedia —en un contexto de crisis como la década de 1980 y ante la falta de un sistema nacional de investigación—, es quizá la generación más joven la que ve acelerarse e intensificarse estos procesos, ya que responden a una situación que no es privativa del contexto nacional: está vinculada a transformaciones de escala global en los mercados laborales académicos, con una fuerte presión por incrementar la productividad (medida por publicaciones) y proliferación de incentivos institucionales que promueven la competencia antes que la colaboración.

A las diferencias derivadas de la condición de ser mujeres debemos sumar aquellas vinculadas al nivel socioeconómico de origen y al capital social adscrito, así como las relacionadas con el lugar de origen. La mayor parte de las académicas entrevistadas provienen de clases medias y medias altas, y estudiaron en colegios y universidades privadas, incluidas instituciones académicas de prestigio internacional; solo un pequeño grupo de las generaciones intermedia y joven proceden de regiones de fuera de Lima o de sectores populares. Esto nos lleva a preguntarnos por los obstáculos adicionales que enfrentan las mujeres que provienen de estratos socioeconómicos más bajos, que carecen del capital social que facilita la inserción en el mundo académico y que suelen asumir tempranamente el rol de proveedoras económicas de sus hogares de origen.

¿Cómo avanzar hacia una academia que no solo sea más equitativa en términos de género, sino también más diversa e inclusiva en términos geográficos, étnicos y socioeconómicos? Un primer paso es ampliar nuestra mirada analítica para reconocer la heterogeneidad de las trayectorias y de los modos de acceder a oportunidades entre mujeres de distintos orígenes en la

academia. Creemos que estudios como este, que exploran a profundidad casos específicos, contribuyen a identificar y analizar las trayectorias y los factores que las hacen posibles, así como plantean la necesidad de investigar qué sucede con las profesionales que desertan de la carrera académica: qué espacios laborales las acogen y cómo se desarrollan.

Un segundo paso es promover acciones institucionales para garantizar que las mismas reglas y exigencias se cumplan para hombres y mujeres, considerando las particulares situaciones que ellas enfrentan. Este estudio evidencia la necesidad de tener reglas claras y transparentes en un marco de equidad, transparencia y meritocracia. No obstante, en contextos en los que la interpretación de estas reglas no es clara ni transparente, suelen prevalecer criterios subjetivos o un “doble estándar” que favorece a los hombres o a mujeres con acceso a redes de poder. La visibilización de las barreras revela que no basta con tener reglas formalmente establecidas —por ejemplo, de contratación y ascenso—; para evitar una “igualdad de oportunidades” solo de papel es clave monitorear su interpretación e implementación.¹⁵

Un tercer paso es facilitar el acceso a redes, información y recursos de manera más inclusiva, para que no dependan del capital social y cultural de origen, que —sabemos— está desigualmente distribuido de entrada y no necesariamente se equipara en la experiencia universitaria, que puede ser muy diversa incluso en una misma institución. Aquí también es necesario destacar la importancia de adaptar —desde un enfoque de género— aquellos instrumentos de política pública que buscan democratizar el acceso a oportunidades de formación académica de posgrado, indispensables para desarrollar una carrera científica. Entre las pocas becas de posgrado disponibles en el Perú destacan las destinadas a estudios doctorales en el extranjero financiadas por el programa Cienciactiva, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONCYTEC). Como se lee en las bases integradas del concurso de becas 2017-I, solo es posible postular hasta los 35 años.¹⁶ Este corte supone una barrera de acceso para académicos que se encuentran en los primeros años del periodo de crianza —y especialmente para las mujeres, considerando su ciclo reproductivo—. Es posible eliminar este tipo de barreras. La beca “Presidente de la República”, financiada por el Programa Nacional de Becas (PRONABEC) del Ministerio de Educación, tenía un corte de edad en el primer lustro de los 30, que se elevó a los 50 años para las becas de doctorado en la convocatoria del 2017.

Finalmente, se requiere el compromiso de académicos y académicas para transformar las prácticas cotidianas que perpetúan las desigualdades de género en la academia. Una mirada más reflexiva, atenta y autocrítica a lo que hacemos y dejamos de hacer, a la forma en que ofrecemos reconocimiento, espacio, tiempo, información y oportunidades a las mujeres profesionales de distintos grupos sociales y orígenes económicos es fundamental para cualquier transformación hacia un espacio académico más equitativo.

¿Por qué preocuparnos por esta agenda? ¿Por qué insistir y persistir en el cambio? La equidad de género en la academia no es importante solo por un argumento de igualdad de oportunidades; es clave para lograr una academia más competitiva, eficiente e innovadora, que incorpore el talento femenino altamente capacitado. El fortalecimiento y la renovación de las ciencias sociales peruanas pasa por mejorar la formación de las nuevas generaciones, con una creciente participación femenina ya mayoritaria en varias disciplinas, tal como lo indican los censos universitarios oficiales.

Consideramos fundamental, asimismo, incorporar en el debate público la economía del cuidado. No solo se necesitan cambios en los centros laborales; se requieren transformaciones culturales profundas, que revaloricen su importancia social y promuevan la participación de los hombres en las responsabilidades domésticas, junto con espacios de cuidado accesibles y públicos.

Somos plenamente conscientes de que esta investigación explora, al final del día, en una élite de profesionales con oportunidades y recursos que facilitan la conciliación trabajo-familia —por ejemplo, cuentan con el apoyo doméstico de una trabajadora del hogar—; sin embargo, si las mujeres con mayor dotación de capital social y cultural de nuestro país, quienes encarnan la promesa de la movilidad social femenina a través de la educación y tienen independencia económica, continúan enfrentando barreras asociadas a su condición de género que inciden en su desarrollo profesional, ¿no es tiempo de sincerar el debate público sobre la participación laboral de las mujeres en el Perú contemporáneo?

Lejos de celebrar narrativas edulcoradas por la publicidad o los medios de comunicación, que presentan a mujeres “perfectas” o “historias de éxito” sin una adecuada contextualización, urge identificar los factores sociales, económicos y culturales que inciden en las trayectorias profesionales de las mujeres. Esto, para orientar el diseño y la aplicación de políticas públicas que visibilicen y potencien la contribución de las científicas al desarrollo nacional: tanto de aquellas que generan conocimiento altamente especializado en laboratorios universitarios como de aquellas que llevan a cabo un riguroso quehacer científico con la producción y análisis de evidencia empírica cuantitativa y cualitativa. Esto supone que nuestra sociedad diversifique los imaginarios sobre las mujeres en las carreras científicas, reconociendo, entre ellas, a las ciencias sociales.

Notas

- 1** La entrevista con cada participante duró alrededor de dos horas —si bien algunas se prolongaron hasta cuatro horas—, en una o varias sesiones según su disponibilidad de tiempo. La participación de las informantes fue voluntaria y todas accedieron a ser grabadas.
- 2** Disponible en <<http://www.gruposofia.org.pe/directorio/accede-al-directorio>>.
- 3** Para fines de este estudio no consideramos a las científicas sociales que se desempeñan en otros campos laborales, como docencia, gestión pública, organizaciones no gubernamentales de promoción o sector privado empresarial.
- 4** La base de datos producida para este estudio cuenta con un total de 33 horas, 5 minutos y 36 segundos de audio. Se realizó un proceso de codificación temática manual sobre la base de transcripciones literales de 546 páginas.
- 5** Véase, por ejemplo, Laslett y Thorne 1997, para el caso de Estados Unidos.
- 6** Como se verá en la sección sobre la vida familiar.
- 7** En los grupos posteriores esta postergación se va alargando hasta culminar los estudios de posgrado.
- 8** Evitamos proporcionar detalles, para proteger la identidad de las participantes.
- 9** Con excepción de una pareja en el grupo intermedio y dos mujeres solteras de los grupos intermedio y joven.
- 10** Seminario internacional “Las mujeres y el conocimiento: investigación políticas y debate”. Lima, 12 y 13 de junio del 2017, Universidad del Pacífico.
- 11** Situación que también se verifica en otros contextos. Véase, por ejemplo, Buquet 2012 para el caso de México.
- 12** Lo mismo se señala en otros campos, como el sector financiero chileno. Véase Mauro 2004.
- 13** Entre las cuales destacamos el liderazgo, la autovaloración, la asertividad, y las habilidades comunicativas y de relaciones públicas.
- 14** Véase el capítulo 8.
- 15** Algunas instituciones académicas peruanas han empezado a promover políticas de equidad de género en la educación superior, en sintonía con avances internacionales. El capítulo 8 ofrece un balance sobre lo avanzado y los retos pendientes.
- 16** Fuente: bases integradas para el Concurso de Becas de Doctorado en el Extranjero, convocatoria 2017-I. Cienciactiva, Concytec. Disponible en <goo.gl/hbJRkn>.



Capítulo 5

**Regímenes de inequidad: docentes
economistas y proceso de nombramiento
y promoción en universidades públicas
y privadas en tres regiones del Perú**

Erika Busse

Roxana Barrantes

En el Perú, el I Censo Nacional Universitario, aplicado por el Instituto Nacional de Estadística¹ en 1996 (INE y ANR 1997), encontró que apenas 13% de la plana docente de los departamentos de economía de las universidades del país estaba constituido por mujeres; y el II Censo Nacional Universitario, aplicado en el 2010 (INEI 2010), encontró que el porcentaje no había variado. La proporción de mujeres que estudiaban la carrera de economía, en cambio, sí se incrementó: pasó de 35% a 43%, de acuerdo con las mismas fuentes.²

Si bien el incremento general del número de estudiantes mujeres se ha traducido, en las últimas décadas, en un mayor número de mujeres en la docencia en otras especialidades de las ciencias sociales, la especialidad de economía no muestra la misma tendencia.³ Esta situación sorprende y nos lleva a preguntarnos qué hay en esta carrera que el número de profesoras no se corresponde con la importancia relativa del número de estudiantes mujeres.

Diversas investigaciones detallan que en el Perú hay una limitada participación numérica de mujeres en la docencia en todas las disciplinas de las ciencias sociales, y que dicha participación no guarda relación con el número de aquellas que obtienen el doctorado y empiezan la carrera académica (León 2014, Ñopo 2014). Esta es una tendencia que se observa también en Estados Unidos, así como en otros países, y se da en mayor grado en la carrera de economía (León 2014). Si bien hay aspectos de otras esferas que pueden influir en este resultado —como las responsabilidades familiares—, en esta investigación observamos los factores que se presentan en la esfera de la universidad. Entonces, la pregunta central es qué factores del ámbito de la academia explican el bajo porcentaje de profesoras nombradas en los departamentos de economía. Asimismo, y de manera complementaria, investigamos qué posibles barreras impiden que estas profesoras asciendan en la carrera docente. Para responder a estas preguntas partimos de reconocer que en los últimos años los procedimientos de nombramiento y promoción de docentes se han regularizado tanto en las universidades privadas como en las nacionales. El proceso se ha acelerado con la promulgación de la Ley Universitaria 30220, en el 2014, cuya implementación sigue en curso. Por ello, creemos que este es un momento propicio para identificar los factores que intervienen en el bajo número de docentes mujeres nombradas y promovidas en departamentos de economía.

Para conocer prácticas de nombramiento y promoción diseñamos un estudio cualitativo basado en entrevistas a docentes de economía y notas de campo de departamentos de economía. En particular, para identificar los factores asociados al aumento (o no) de la participación de docentes mujeres en departamentos de economía, planteamos un estudio comparativo: entrevistamos a docentes mujeres y hombres, de universidades públicas y privadas, y de universidades de Lima y de otras dos regiones del país (Arequipa y Piura). Este estudio cualitativo indaga en las experiencias vividas en la carrera docente, especialmente durante el proceso de nombramiento y promoción. En detalle, les hemos prestado atención a aquellos factores percibidos como restrictivos o facilitadores del ascenso en la carrera académica de economía.

El plan del texto es el siguiente: en la primera sección presentamos el estado de la cuestión y el marco conceptual que usamos en esta investigación; en la segunda exponemos el diseño metodológico, el recojo de la información y las características de la muestra; en la tercera sección presentamos los hallazgos cuantitativos y cualitativos más importantes; y terminamos con las conclusiones del trabajo.⁴

Estado de la cuestión y marco conceptual

Las investigaciones sobre las experiencias de académicas universitarias respecto a nombramiento y promoción se han incrementado en número, de manera particular en Estados Unidos. Creemos que esto responde a la motivación por visibilizar la persistente discriminación que enfrentan las mujeres en el acceso a un puesto de trabajo, en el nombramiento y la promoción, incluso después de la incorporación de políticas de discriminación positiva.⁵ Entre otras cosas, dichos estudios identifican una serie de obstáculos informales (barreras) y facilitadores institucionales (oportunidades) que influyen en la carrera docente de las mujeres. Si bien el contexto peruano difiere del estadounidense, hay lecciones que nos pueden servir para este análisis, más aún cuando la referencia es a políticas de discriminación positiva que en el Perú están empezando a diseñarse e implementarse.⁶

Sobre las barreras, una importante se relaciona con la reacción de los colegas hombres respecto a las políticas de discriminación positiva. Si bien son importantes y necesarias, estas políticas han servido en muchos casos como un detonante para el maltrato o menosprecio y estigmatización del trabajo de docentes mujeres en un departamento académico (Flores Niemann 2012a, Arriola 2012). Pareciera que tener una política de acción afirmativa puede generar connotaciones negativas sobre las calificaciones de las mujeres. Esto se magnifica cuando los departamentos académicos contratan a una mujer con el fin de llenar una cuota (de género). De esta forma, la contratación tiende a ser un esfuerzo superfluo que puede encubrir estructuras de discriminación (Flores Niemann 2012a), vale decir, lleva al *tokenism* (“tokenismo”): la mujer contratada se convierte en símbolo del grupo poco representado; por lo tanto, es más visible en el equipo de trabajo, lo que puede resultar en que ella sienta la responsabilidad de su estatus y, en consecuencia, una presión que puede afectar su desempeño laboral (Kanter 1977, Yoder 1991, Flores Niemann 2012a). Esto es saltante sobre todo en carreras percibidas como masculinas, como economía.

Las investigaciones también encuentran que la discriminación en el trabajo puede manifestarse de manera abierta o encubierta. Sin embargo, ocurre con mayor frecuencia de manera encubierta; por ejemplo, mediante comentarios que no buscan ser ofensivos, pero que denotan la latencia de actitudes negativas (Flores Niemann 2012a). Otro modo encubierto es la

valoración de ciertas áreas de investigación en las que participan más docentes mujeres —como los estudios sobre etnicidad y raza o sobre género—, que suelen ser desestimadas por la academia (Ervin 2012).

En cuanto a los aspectos que facilitan la inclusión y el avance en los departamentos académicos, la transparencia en los procesos de nombramiento y promoción es primordial si se busca evitar problemas de sesgo y discriminación en estos escenarios (Flores Niemann 2012b). De igual manera, una oportunidad para el avance en la carrera académica es la mentoría. La experiencia de quien ejerce esta labor tiende a facilitar el ascenso y éxito académico de la mujer —o de otra persona perteneciente a una minoría racial o social— (Flores Niemann 2012b). Similar a esta forma de apoyo, las personas que ocupan las jefaturas de departamento pueden tener un papel fundamental en el bienestar de las docentes a su cargo. Según los estudios, las personas que facilitan la inclusión de mujeres son aquellas que están al tanto de lo que ocurre en el espacio de trabajo y se preocupan por evitar situaciones de acoso o maltrato (Flores Niemann 2012b).

Lo antes expuesto es fundamental, pues afecta la permanencia y el ascenso (o imposibilidad de ascenso) en la vida académica. A la larga esto influye en la vida académica, pues la universidad es una institución jerarquizada, donde las relaciones de poder se dan en razón del rango académico (Ervin 2012). Además, la institución universitaria y los departamentos académicos tienen una “cultura de hacer” que responde al entorno en el que se encuentran, en general desfavorable para las mujeres.

La carrera de economía presenta retos específicos. La discriminación que afecta a las mujeres economistas en los ámbitos institucionales está documentada en otros países. Para el caso de Estados Unidos, Kolpin y Singell (1996) muestran que, a pesar de haber candidatas mujeres calificadas para los puestos de docentes, los departamentos de economía siguen estando dominados por hombres. Por otro lado, Bansak y Starr (2010) indican que, como los departamentos tienden a seguir dominados por hombres, ello contribuye a la masculinización de la carrera y, por lo tanto, al problema de la percepción de las mujeres como menos competentes. Las mismas autoras muestran que las economistas llegan a internalizarlo, a tal punto que su investigación encuentra predisposiciones negativas de las propias mujeres a desempeñarse en esta disciplina. Esto, en combinación con otros factores —como, por ejemplo, la maternidad— contribuye a una subrepresentación de las mujeres en la docencia en los departamentos de economía.

Sobre la base del balance presentado en los párrafos anteriores, partimos de suponer que si bien la institución universitaria busca sustentarse en la meritocracia, existen aún prácticas formales e informales que dificultan y terminan impidiendo el nombramiento y ascenso de mujeres en los departamentos de economía. Adicionalmente, asumimos que tanto la universidad como los departamentos académicos son espacios masculinos, o lo que Acker (1992) y Britton (2000) llaman *gendered organizations*. El resultado es que las características que se valoran en la

docencia, así como la forma de hacer las cosas, benefician a los hombres, en particular a los de clase media alta (Acker 1992).

En este contexto, para abordar el tema de las prácticas informales, en nuestra investigación consideramos que las estructuras de género interactúan con otras como el estrato socioeconómico, la pigmentación de la piel y la edad. Para entender estas interconexiones usamos el concepto de *regímenes de inequidad* (Acker 2009), concepto analítico que entendemos como el proceso continuo de creación de inequidades en una organización de trabajo y que extendemos a la academia. Este concepto, si bien toma el género como variable central, incorpora temas de clase y raza/etnicidad para el análisis, lo que permite observar los efectos de dichos aspectos en la carrera docente. En esta investigación nos concentramos en las jerarquías de género (hombres y mujeres) y de estrato socioeconómico (universidad de procedencia, centro laboral, lugar de residencia, etcétera).

En las universidades peruanas, por lo menos 50% del trabajo que se realiza en la academia corresponde a la docencia. En este sentido, como lo indican England y Folbre (1999) para el caso de Estados Unidos, se espera que las mujeres sean especialmente buenas en la enseñanza, porque se asume que cuentan con una habilidad “natural” para conversar, establecer contacto cara a cara y cuidar mejor. El punto aquí es que las profesoras tienden a invertir una buena parte de su energía con sus estudiantes y a dejar menos tiempo para investigar. Para el caso de Estados Unidos la penalidad del cuidado se evidencia en los sueldos y salarios, así como en el (limitado) avance en la carrera profesional (England y Folbre 1999).

Esta investigación contribuye a la expansión del concepto “techo de cristal”.⁷ En otras palabras, los resultados que presentamos deben ser vistos como piezas de un rompecabezas que pone en evidencia los obstáculos sucesivos que las mujeres encuentran a lo largo de su carrera profesional como académicas en el área de la economía. Usamos el concepto de *regímenes de inequidad* (Acker 2009) en la medida en que este toma en consideración las barreras de género que limitan las oportunidades de ascenso laboral de las mujeres en la jerarquía organizacional.

Metodología

Del marco conceptual se desprende que hay factores relacionados con la cultura institucional —y del departamento— que condicionan la experiencia de las mujeres en la academia y, más específicamente, su menor participación numérica en la docencia en el área de la economía. Por ello, nos centramos en el análisis cualitativo de las percepciones sobre la experiencia en el nombramiento y la promoción en departamentos de economía de una muestra de docentes mujeres y hombres. Adicionalmente, usamos como contexto la comparación de los censos universitarios nacionales de los años 1996 y 2010 (INE y ANR 1997, INEI 2010).

Partimos de las estadísticas censales para tener dos fotografías de la situación del cuerpo docente adscrito a departamentos de economía en el Perú. Analizamos el estado de docentes hombres y mujeres a nivel nacional en relación con ciertos parámetros, incluyendo la categoría en la que se encuentran —por ejemplo, contratado *versus* nombrado—, los cargos que ocupan —por ejemplo, jefe de departamento— y el sueldo que perciben. Estos datos los recogimos de toda la población docente adscrita a departamentos de economía, de todas las edades, y de un subgrupo de 30 a 45 años de edad.⁸

Para el análisis cualitativo ampliamos el rango de edad, y nos enfocamos en un grupo de ocho universidades que incluyen tanto públicas como privadas, de tres regiones del país (Lima, Arequipa y Piura), todas salvo una (Universidad Privada de Piura) con cincuenta años o más de funcionamiento.

La decisión de centrarnos en los procesos de nombramiento y promoción de docentes mujeres y hombres tiene como fin evidenciar prácticas institucionalizadas (formales e informales) que pueden reforzar (o no) las jerarquías de género. Optamos por el enfoque comparativo pues nos permite identificar las prácticas informales que operan en dichos procesos.

La comparación entre universidades públicas y privadas responde a varias razones: primero, a que cada modalidad le sirve a poblaciones de estratos socioeconómicos diferentes; segundo, a que las universidades públicas cuentan con 73% de docentes *ordinarizados* (INEI 2010); y tercero, a que la comparación nos permite observar dos regímenes administrativos y de nombramiento, y, por lo tanto, prácticas distintas.

La selección de las ciudades responde a que las tres cuentan con al menos una universidad nacional y una privada, establecidas y reconocidas, que ofrecen la carrera de economía. Además, tomamos en consideración que las ciudades cuenten con economías sólidas que requieran más egresados de la carrera de economía (y quizá más docentes). En cuanto a las regiones seleccionadas, Lima tiene la mayor población universitaria —y en ella se ubica la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, que tiene la población más grande del país (INEI 2010)—. Por ser Lima la ciudad más grande, seleccionamos dos universidades públicas y dos privadas. La ciudad de Arequipa, además de ser la segunda en población, atrae a estudiantes y docentes del mismo departamento y de otros del sur del país. La tercera región es Piura. Esta ciudad, al igual que Arequipa, atrae a estudiantes y docentes del departamento y de regiones aledañas del norte del país; además, ha experimentado un reciente crecimiento económico debido a la agroexportación, la minería y la pesquería.

Por las razones expuestas, seleccionamos las siguientes universidades: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP, Lima), Universidad del Pacífico (UP, Lima), Universidad Nacional Agraria La Molina (UNALM, Lima), Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM, Lima), Universidad Católica de Santa María (UCSM, Arequipa), Universidad Nacional

de San Agustín (UNSA, Arequipa), Universidad de Piura (UDEP, Piura) y Universidad Nacional de Piura (UNP, Piura).

Las ocho universidades seleccionadas muestran un rango amplio de vida institucional de sus departamentos de economía. El Departamento de Economía más antiguo de los incluidos en este estudio es el de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, fundado en 1920, mientras que el más nuevo es el de la Universidad Privada de Piura, fundado en el 2013. De las otras seis universidades, tres departamentos de economía se crearon a finales de la década de 1960 y los otros, en la primera mitad de la década de 1980. En el cuadro 1 presentamos detalles sobre cada universidad.

Cuadro 1
Datos de las universidades seleccionadas

Universidad (pública o <i>privada</i>)	Año de fundación*	Año de creación de departamento o facultad**	Docentes*** (n.º de hombres/ mujeres)
Lima			
Universidad Nacional Mayor de San Marcos	1551	1920	73 (66/7)
Universidad Nacional Agraria La Molina	1960	1983	17 (14/3)
Universidad del Pacífico	1962	1969	10 (8/2)
Pontificia Universidad Católica del Perú	1917	1969	23 (18/5)
Arequipa			
Universidad Nacional de San Agustín	1827	1984	25 (25/0)
Universidad Católica de Santa María	1961	1984	13 (13/0)
Piura			
Universidad Nacional de Piura	1961	1961	18 (17/1)
Universidad de Piura	1969	2013	4 (2/2)****

* Datos obtenidos en las páginas institucionales de cada universidad.

** En varias universidades la especialidad de economía se ofrecía desde antes de la creación del departamento o la facultad.

*** Datos del II Censo Nacional Universitario (INEI 2010). Se refiere a la categoría "docente nombrado".

**** Corresponde a contratados, dado que no hay datos sobre nombrados y principales.

Elaboración propia.

Para responder la pregunta de investigación, y tal como hemos descrito brevemente en los párrafos anteriores, planteamos el análisis estadístico comparativo de los dos censos nacionales universitarios (1996 y 2010) y entrevistas a profundidad con cuatro profesores (dos mujeres y dos hombres) por cada universidad seleccionada. Nuestro análisis estadístico descriptivo brinda un diagnóstico de la carrera docente, en particular en la especialidad de economía, en las universidades públicas y privadas. Presenta la situación de dos momentos de los últimos veinte años en

el país y, de manera particular, en las ocho universidades seleccionadas. La información nos ayuda a poner en contexto las experiencias del grupo de docentes con los que sostuvimos las entrevistas.

En específico, presentamos el análisis descriptivo de variables como el número de mujeres que estudian la carrera de economía, que son profesoras nombradas, que tienen posgrados en economía, que ocupan cargos administrativos y de poder en la universidad, que tienen publicaciones arbitradas, que son primeras autoras en publicaciones en coautoría, que participan en conferencias, etcétera, datos que informan sobre el desempeño en las áreas que se evalúan para determinar nombramientos y promociones (docencia, investigación y servicio). Los datos obtenidos los contrastamos con las frecuencias de los mismos indicadores para los hombres.

Paralelamente, sostuvimos entrevistas en profundidad con docentes de diversas categorías que laboran en departamentos de economía, mujeres y hombres, respecto a sus experiencias, prácticas, procesos y percepción de los procesos de contratación, nombramiento y promoción. Sobre la base de un análisis crítico de esta información cualitativa, el objetivo de las entrevistas era identificar los factores que frenan o facilitan los nombramientos y ascensos. De tal forma, recogimos las perspectivas que nos comunicaron e identificamos aquello que les resultó exitoso y lo que no. Como parte del trabajo de campo logramos entrevistar a 24 docentes: 10 mujeres y 14 hombres (cuadro 2). Cabe mencionar que en las dos universidades seleccionadas en Arequipa no hay docentes nombradas.

Todas las entrevistas las sostuvimos en el campus de la universidad de cada persona entrevistada, salvo tres: una en la oficina de Erika Busse⁹ y dos en sus respectivas casas. De las 24 entrevistas, 21 fueron cara a cara; las otras tres, vía Skype. El rango de duración fue de 30 a 150 minutos, con un promedio de 60 minutos. De las 21 entrevistas sostenidas en los campus universitarios, 12 se llevaron a cabo en oficinas compartidas, una sala de profesores u oficinas prestadas por alguna autoridad ausente en ese momento. En esos 12 casos hubo personas entrando y saliendo del espacio con regularidad, situación que evidencia la precariedad de la infraestructura en la que laboran y la poca privacidad de la que gozan. Si bien esta condición ha podido influir en el grado de detalle que nos ofrecieron las personas entrevistadas, consideramos que aun así obtuvimos abundante información relevante.

Además de las entrevistas, realizamos observaciones de campo de cada departamento académico: infraestructura, recursos, trato entre docentes. Muchas observaciones las efectuamos los mismos días de las entrevistas. Consideramos que suministran cierta textura sobre el contexto físico e institucional del departamento de economía en el que laboran las personas entrevistadas.

Reclutamos a las personas a través del Programa de Intercambio Docente (PEI), al cual pertenece la Universidad del Pacífico, y a redes personales. Las entrevistas las sostuvieron Erika Busse y Alonso Barnechea. Dado que en las áreas de economía los grupos de docentes son

pequeños y, por eso, sería fácil identificar a las personas, decidimos no usar nombres sino indicar el tipo de universidad, género y edad.

Si bien para el análisis estadístico definimos el grupo como de 30 a 45 años, para las entrevistas decidimos un rango de edad bastante más amplio, dada la realidad de las universidades. Entrevistamos a un docente a tiempo completo con 26 años en carrera, a ser nombrado una vez que termine su doctorado. Un buen número de docentes, hombres y mujeres, recibieron el nombramiento cuando estaban en su tercera o cuarta década de vida; asimismo, hay quienes lo recibieron inmediatamente después de su contratación, y quienes esperaron años a que se abriera una plaza y coincidiera con su turno por antigüedad en la facultad. Entrevistamos a profesoras y profesores casados, solteros y separados, con hijos —escolares y universitarios— y sin hijos, aunque algunos con planes de tenerlos en el futuro cercano.

Cuadro 2
Datos demográficos de las personas entrevistadas

Distribución por género	Hombres	Mujeres		
	14	10		
Por tipo de universidad	Pública	Privada		
	12	12		
Por grado académico/profesional	Licenciatura	Maestría	Doctorado	
	4	13	7	
Por grupo de edad	Menores de 30	30-45	Mayores de 45	
	1	7	16	
Por categoría docente	Contratado	Auxiliar	Asociado	Principal
	1	3	10	10

Elaboración propia.

Resultados: el contexto

Para comprender los resultados de la investigación partimos de dos componentes que brinda el contexto. El primero es comprender los mecanismos de promoción y nombramiento; el segundo, la información provista por los censos nacionales universitarios (1996 y 2010).

Los mecanismos de promoción

En el balance sobre la producción académica relacionada con la discriminación en el Perú (de género, en este caso) y la transformación de viejas relaciones de poder, Anderson observa que “La investigación de las últimas décadas deja en claro la transformación de muchas de las viejas relaciones al mismo tiempo que comprueba sus efectos aún manifiestos en la sociedad actual, además del surgimiento de nuevos ejes de discriminación” (2017: 7). Para el caso de docentes mujeres y hombres adscritos a departamentos de economía que hemos entrevistado, identificamos un proceso similar.

Inicialmente decidimos concentrarnos en las experiencias relacionadas con los mecanismos formales de promoción y nombramiento (convocatoria, requisitos, evaluación, resultados). Sin embargo, pronto se hizo evidente que las personas entrevistadas hacían referencia a la cultura del departamento como factor con injerencia en los procesos formales de nombramiento y promoción.

Veamos los procedimientos formales: en las universidades privadas hay por lo menos tres maneras de obtener el nombramiento: la primera es una convocatoria nacional (e internacional, en algunos casos) abierta; los requisitos se establecen claramente y se prioriza la producción académica. En el segundo tipo, si bien hay una convocatoria abierta, la descripción del perfil parece indicar la preexistencia de un (o una) aspirante interno(a). El tercer tipo implica seguir la carrera académica comenzando por la jefatura de práctica, pasando en algún momento por la docencia a tiempo completo y luego al nombramiento. Estas tres maneras pueden coexistir, dado que, por la aplicación de la Ley 30220, las universidades están atravesando un periodo de cambio hacia la uniformización de procedimientos. La persona seleccionada debe tener, en todos los casos, el grado de maestría (y doctorado,¹⁰ en casos como el de ascenso a la categoría de docente principal) y cierto número de publicaciones.

En universidades públicas el ingreso a la vida académica es vía concurso. Si bien todos nuestros entrevistados, hombres y mujeres, concursaron cumpliendo los requisitos de formación académica, experiencia docente e investigación, empezaron la carrera docente ocupando una jefatura de práctica (con o sin pago) o como docentes por horas en la misma universidad en la que laboran actualmente. A menudo, dado que las plazas para nombramiento y promoción

dependen de que el Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) otorgue el presupuesto, los plazos para la promoción son inciertos.

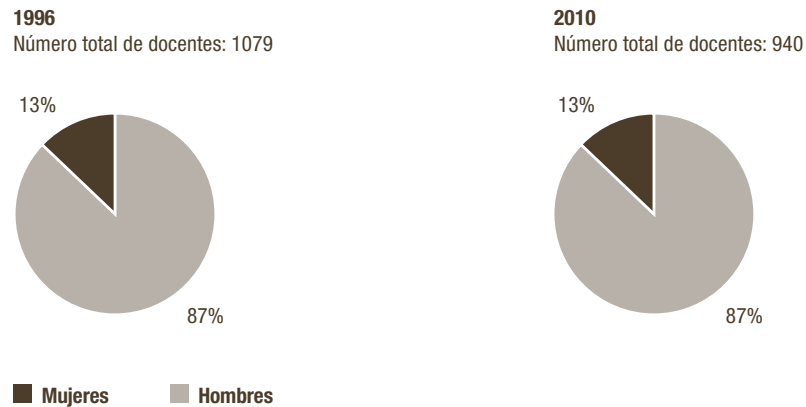
¿Qué nos dicen los censos nacionales universitarios I y II?

Para ilustrar el contexto de los procesos de nombramiento y promoción en los departamentos de economía, presentamos la comparación entre los censos universitarios I y II, de 1996 y del 2010 respectivamente, lo que nos permite mostrar las tendencias generales. Para cada comparación censal indicamos el porcentaje de docentes respecto a los siguientes indicadores: número total de docentes mujeres y hombres adscritos a departamentos de economía a nivel nacional, distribución por grupos de edad, porcentaje por categoría docente, publicaciones, trabajo en una segunda universidad, cargos administrativos y distribución por ingreso. Varios de estos indicadores son aspectos que se evalúan en los procesos de nombramiento y promoción.

Un primer dato es que ha crecido el número de departamentos de economía¹¹ en el Perú de 1996 al 2010. Considerando los departamentos que llevan el término *economía* en su nombre, el número creció de 33 a 47. Por otro lado, el número de estudiantes aumentó y el porcentaje de alumnas creció de 35% a 43%, lo que en números absolutos se traduce en un crecimiento de 5041 a 9131. Aun así, en el 2010 se registró un menor número de docentes de la especialidad respecto al año 1996. Esta reducción puede deberse a que no se llegan a cubrir los puestos de docentes retirados, pero también a nuevas condiciones laborales: los bajos salarios estarían llevando a enseñar en varias universidades, solo con contratos.

Como mencionamos en la introducción de este capítulo, el I Censo Nacional Universitario, aplicado en 1996, encuentra que las mujeres conformaban apenas el 13% del cuerpo docente de los departamentos de economía de las universidades del Perú. En el 2010 este porcentaje se mantiene (gráfico 1). En cuanto a la comparación entre universidad pública y privada, el II Censo Nacional Universitario, del 2010, evidencia que la brecha por sexo es mayor en las universidades públicas (mujeres: 10%) en comparación con las privadas (mujeres: 18%). La brecha de género en las universidades públicas y privadas se hace evidente cuando observamos las universidades seleccionadas. Según el II Censo, las docentes adscritas a departamentos de economía de las cuatro universidades públicas representan aproximadamente el 8% (11 profesoras de un total de 133 docentes), mientras que en las cuatro universidades privadas es de casi 20% (9 profesoras de un total de 50 docentes).

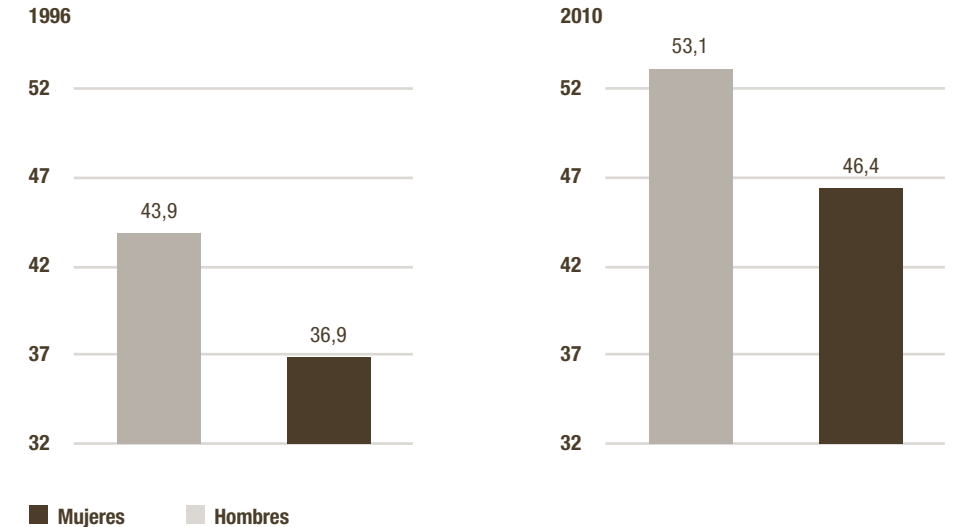
Gráfico 1
Docentes de departamentos de economía: número
 (nacional)



Fuentes: I y II Censo Nacional Universitario (INE y ANR 1997, INEI 2010).
 Elaboración propia.

En cuanto al grupo de edades, según el censo de 1996 el promedio de edad de los docentes hombres es de 43,9 años; y el de las mujeres, de 36,9 años —una diferencia de siete años—. En el censo del 2010, ambos promedios aumentan: la edad promedio de los hombres crece 9,2 años —llega a 53,1 años— y la de mujeres, 9,5 años —llega a 46,4 años—; es decir, se mantiene la diferencia inicial de siete años (gráfico 2). El promedio de edad aumenta significativamente en ambos grupos, lo que podría sugerir que el recambio ha sido bajo o que hay una generación de docentes —que representa un porcentaje importante del total— que está próxima a retirarse, pero sigue activa en la docencia.

Gráfico 2
Docentes: edad promedio
 (del total adscrito a departamentos de economía)

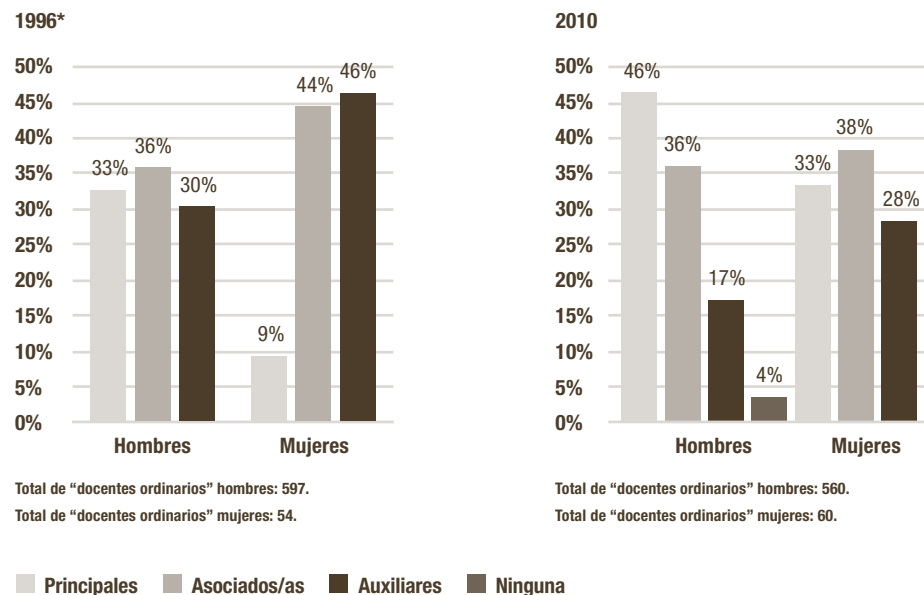


Fuentes: I y II Censo Nacional Universitario (INE y ANR 1997, INEI 2010).
 Elaboración propia.

En relación con la categoría, los datos indican una gran diferencia entre el porcentaje de docentes hombres y de docentes mujeres que son “profesores principales”: 33% y 9% respectivamente según el censo de 1996, y 46% y 33% según el censo del 2010. Otra observación importante es que, según ambos censos, la proporción de docentes hombres en las categorías de “principal” y “asociado” es mayor que el de las mujeres por más de 10 puntos porcentuales. Por otro lado, es alentador notar que la proporción de mujeres en la categoría de “principal” aumentó significativamente de 1996 al 2010 (gráfico 3).

Gráfico 3 Docentes: categoría

(porcentaje del total de docentes "ordinarios" adscritos a departamentos de economía)

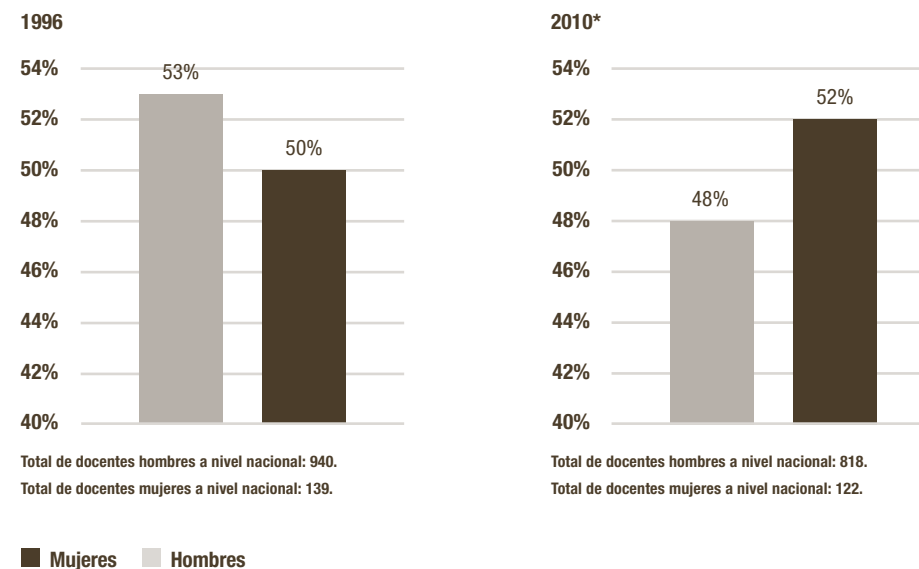


* La variable *categoría docente* presenta valores perdidos en 1,28% de la muestra de docentes ordinarios hombres.
Fuentes: I y II Censo Nacional Universitario (INE y ANR 1997, INEI 2010).
Elaboración propia.

Según el censo de 1996, 53% de los docentes hombres habían publicado, en comparación con el 50% de las mujeres; la diferencia no es muy amplia: solo 3%. En el censo del 2010, la situación se invierte: el porcentaje de docentes mujeres con publicaciones aumenta y el de los hombres disminuye. Así, en el 2010, 52% de las docentes mujeres tenían publicaciones, en comparación con 48% de los hombres; es decir, se marca una diferencia de 4% a favor de ellas. Si bien hay algunas diferencias, hombres y mujeres publican en una proporción similar tanto en 1996 como en el 2010 (gráfico 4).

Gráfico 4 Docentes: publicaciones

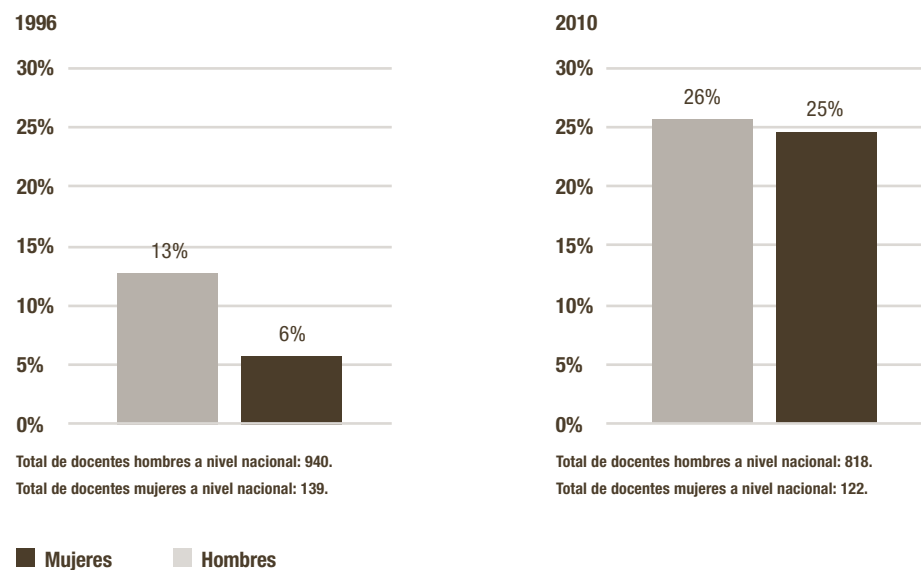
(porcentaje del total adscrito a departamentos de economía)



* Docentes que "concluyeron" y publicaron alguna investigación en los últimos dos años.
Fuentes: I y II Censo Nacional Universitario (INE y ANR 1997, INEI 2010).
Elaboración propia.

Un mayor porcentaje de docentes hombres que de mujeres trabaja, además, en otra universidad, según los resultados de ambos censos: en 1996 la diferencia es de 7%, pero en el 2010 disminuye a 1%. Quizá más importante sea el hecho de que un alto número de docentes, mujeres y hombres, empiezan a trabajar en otra(s) universidad(es). Creemos que esto se relaciona con el incremento de docentes a tiempo parcial; asimismo, si combinamos los resultados con la baja del número de docentes en departamentos de economía de 1996 al 2010, esto puede indicar más horas de enseñanza por docente, a un número más alto de estudiantes (gráfico 5).

Gráfico 5
Docentes que trabajan en otra universidad
 (porcentaje del total adscrito a departamentos de economía)



Fuentes: I y II Censo Nacional Universitario (INE y ANR 1997, INEI 2010).
 Elaboración propia.

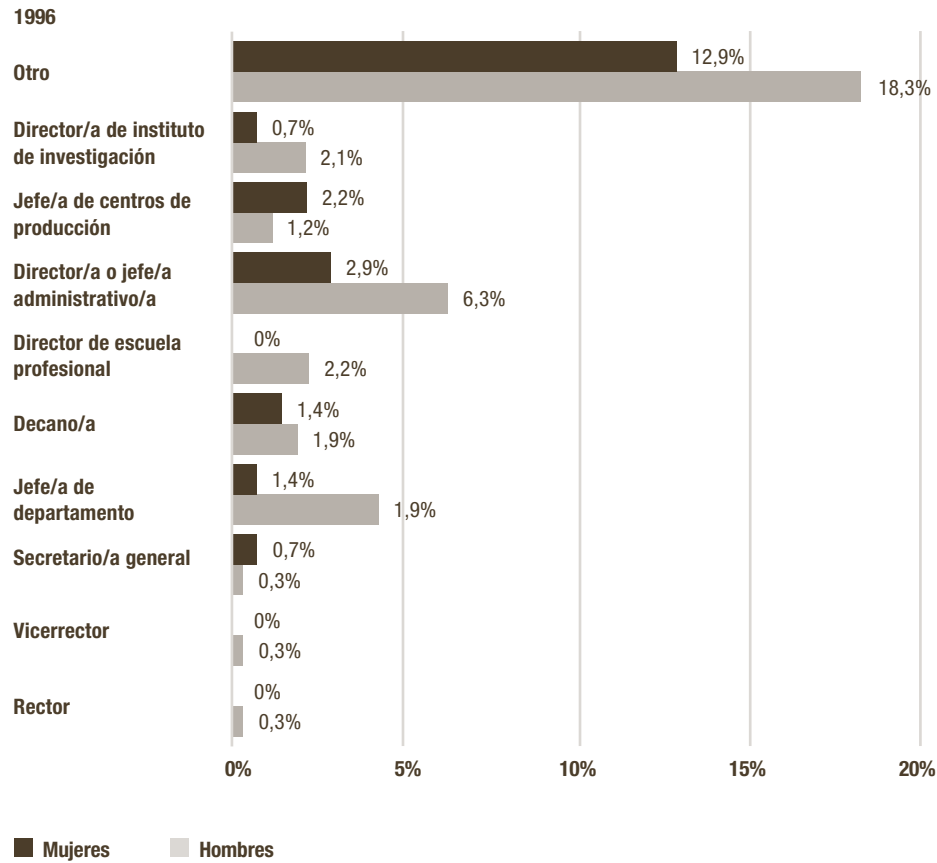
En cuanto a los puestos administrativos, en 1996 se observa un mayor porcentaje de docentes mujeres que de hombres solo en el cargo de “director o jefe administrativo”; en los demás, los hombres tienen una mayor participación numérica. En el 2010 se observa un mayor porcentaje de docentes mujeres que de hombres en el cargo de “jefe de departamento”. Sin embargo, tanto en 1996 como en el 2010, los porcentajes (gráfico 6) se expresan con respecto al total de hombres o de mujeres; por lo tanto, no incluyen el desbalance base de 87% de docentes hombres *versus* 13% de docentes mujeres. Por ejemplo, en el caso de “jefe de departamento”, en el 2010 el 5,7% equivale a 7 docentes mujeres, mientras que el 4,6% se refiere a 37 docentes hombres. En general, la diferencia siempre se inclina a favor de ellos, y en casi todos los cargos la diferencia es abrumadora.

Finalmente, en cuanto a la distribución salarial, en 1996 hay una mayor concentración de docentes hombres que de mujeres en la franja de ingreso monetario superior a los 485 soles: 42% de las mujeres *versus* 52% de los hombres; asimismo, se observa que los salarios más altos solo los alcanzan los hombres. En el año 2010 hay una mayor concentración de docentes hombres en la franja de ingreso monetario superior a los 1699 soles: 41% de las mujeres *versus* 55% de los hombres (gráfico 7). Las profesoras están en los escalones de pagos más bajos, quizá por el limitado acceso a puestos administrativos. Otra posible interpretación es que las mujeres ganan menos por realizar las mismas labores; de ser este el caso, una siguiente investigación podría dilucidar los factores que influyen en que esto sea así; por ejemplo, una limitada negociación de sueldo en la contratación, el momento de inicio de la carrera docente o la interrupción de la carrera docente por maternidad, entre otros.

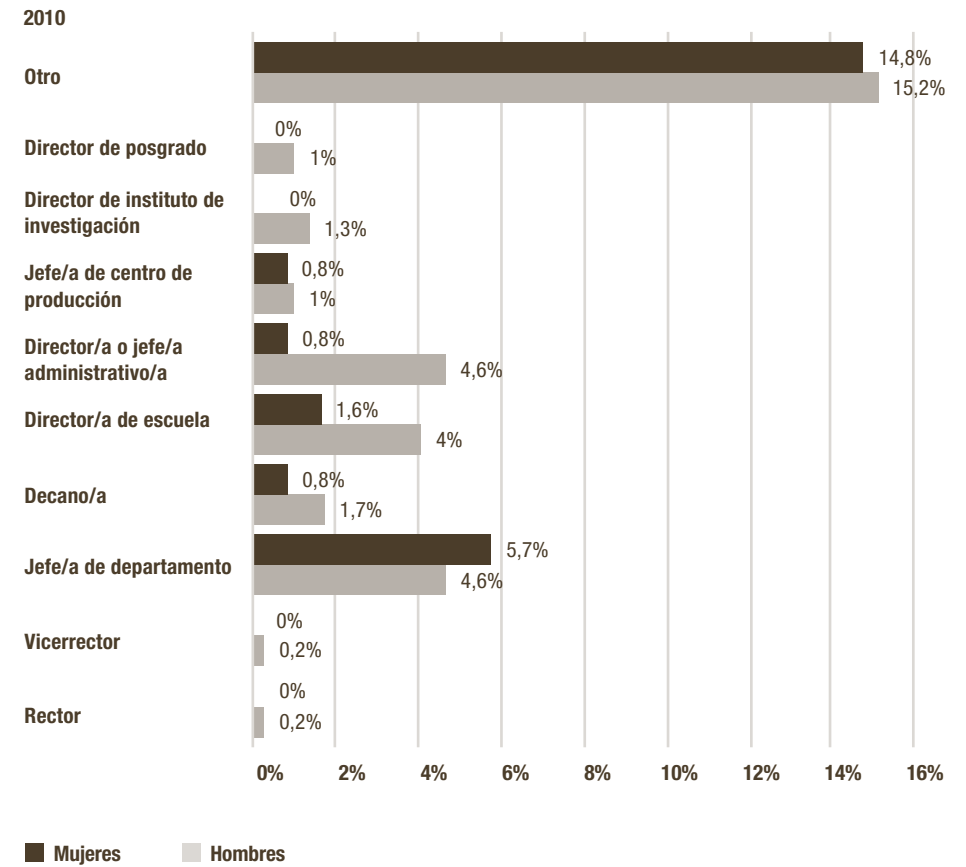
Todas estas piezas nos proporcionan una imagen compleja de la situación del ejercicio de la docencia en los departamentos de economía. Por un lado, hay más facultades de economía y el porcentaje —y el número absoluto— de mujeres estudiando esta carrera se ha incrementado sustancialmente; y por otro, la proporción de docentes mujeres adscritas a un departamento de economía se mantiene en 13%, y es más bajo aún si se consideran solo las universidades públicas (10%). Lo que vemos, también, es que el promedio de edad se ha elevado tanto entre las mujeres como entre los hombres, y que hay un incremento importante de docentes que trabajan en otra(s) universidad(es), lo que indica una precarización de la docencia. Además, la diferencia es abrumadora a favor de los hombres en el acceso a cargos y, en menor medida, también en las remuneraciones.

Los censos proporcionan fotografías de dos momentos y constituyen el telón de fondo para interpretar lo recogido en las entrevistas.

Gráfico 6
Docentes que ocupan otro cargo en la universidad
 (porcentaje del total adscrito a departamentos de economía)



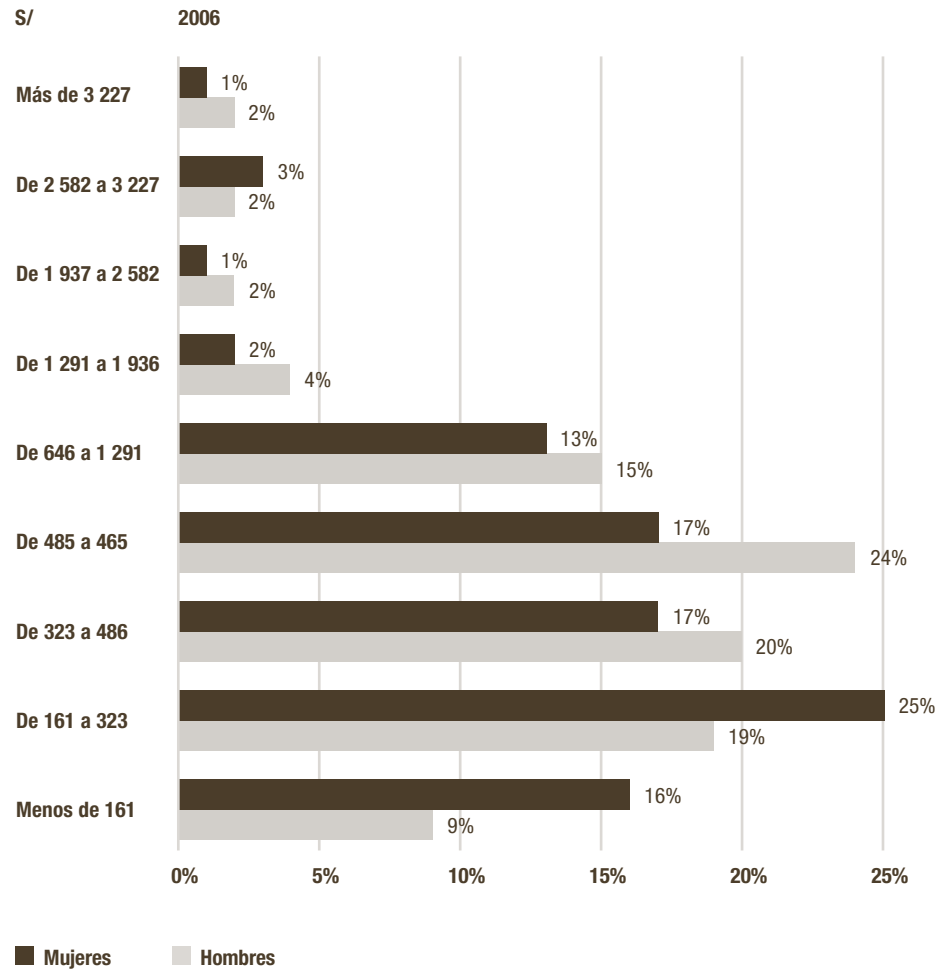
Total de docentes hombres a nivel nacional: 940.
 Total de docentes mujeres a nivel nacional: 139.



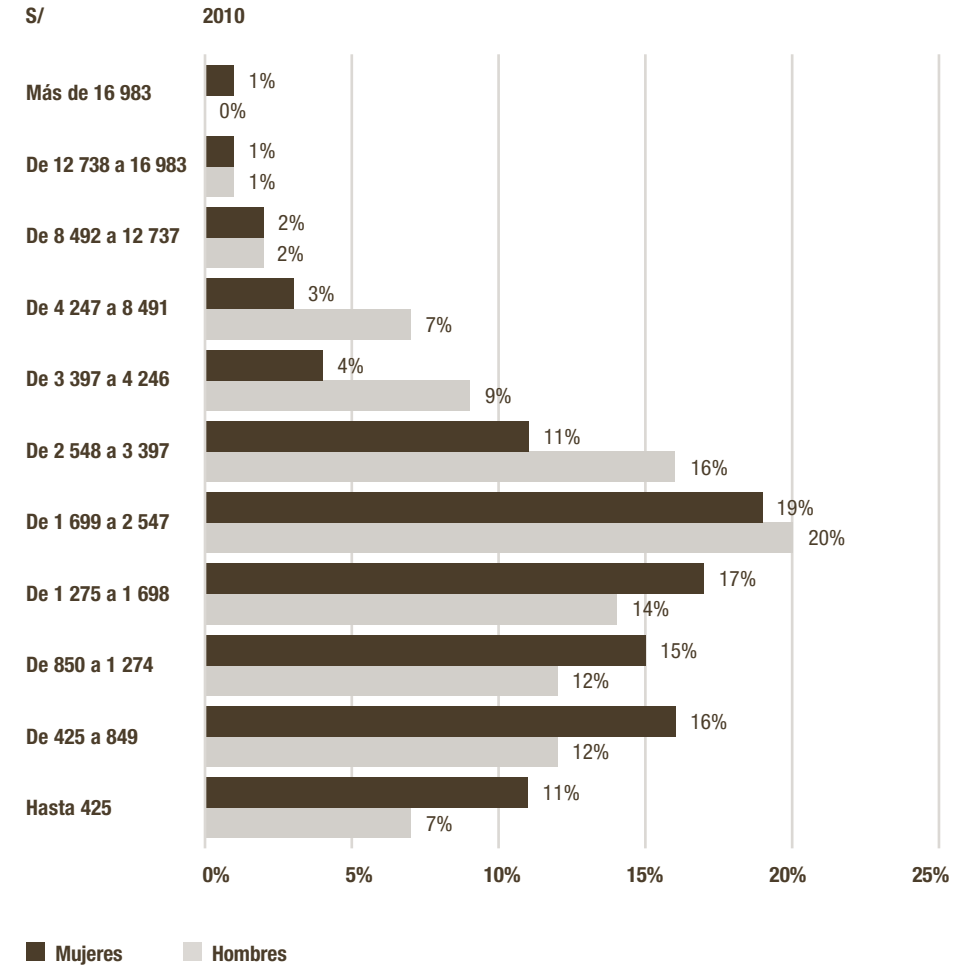
Total de docentes hombres a nivel nacional: 818.
 Total de docentes mujeres a nivel nacional: 122.

Fuentes: I y II Censo Nacional Universitario (INE y ANR 1997, INEI 2010).
 Elaboración propia.

Gráfico 7*
Docentes: ingreso monetario por actividades en la universidad
 (porcentaje del total adscrito a departamentos de economía)



Total de docentes hombres: 940.
 Total de docentes mujeres: 139.



Total de docentes hombres: 818.
 Total de docentes mujeres: 122.

* Todos los valores de 1996 y el 2010 a precio base del 2015.
 Fuentes: I y II Censo Nacional Universitario (INE y ANR 1997, INEI 2010).
 Elaboración propia.

Entrevistas: los hallazgos

El análisis cualitativo nos permite identificar procesos que ayudan a darle sentido a los datos mencionados. Un problema general es que, si bien hay procedimientos estandarizados o en proceso de implementación para el nombramiento y la promoción —que priorizan los méritos académicos—, se mantienen prácticas informales (y formales) que terminan beneficiando a los docentes hombres. También es importante resaltar que las mujeres, sobre todo las de trayectoria más amplia, han llegado hasta donde están sacrificando otras áreas de su vida (dormir menos, dejar los hijos al cuidado de otras mujeres, trabajar más horas, etcétera).

Los temas eje resaltados por las personas entrevistadas aluden a factores que influyen en la experiencia docente en los departamentos de economía estudiados. Organizamos los hallazgos en cuatro temas que condensan los factores que emergen de las entrevistas y de las observaciones de campo, y que ayudan a explicar el bajo número de docentes mujeres adscritas a departamentos de economía y a su menor promoción:

- primero, (in)visibilidad de prácticas informales asociadas a lo que se denomina *gendered organizations* (Acker 1992, Britton 2000), cultura machista y trabajo feminizado;
- segundo, la mayoría de los docentes hombres (y algunas mujeres) tienden a explicar el bajo porcentaje de mujeres en la docencia como una inquietud personal, como una decisión en la que no influye el contexto —expresado en las dinámicas de los departamentos de economía—;
- tercero, el *tokenismo* (Kanter 1977; Yoder 1991, 1996), que pone a las pocas mujeres en el centro de atención de los departamentos, sea por una política interna de incremento del número de mujeres o por requerimiento de los procesos de acreditación de las universidades;
- y cuarto, la contratación de exalumnos, un mecanismo de efecto doble: por un lado, docentes de una universidad reclutan a hombres y mujeres para que empiecen en la misma institución su carrera docente, con lo que garantizan el “amor a la camiseta” —al ser su *alma mater*—, y por otro, dado que conocen la cultura del departamento por haber egresado de ahí, tienden a reproducirla y por lo tanto las barreras tardan más en reducirse.

Estos elementos, combinados, evidencian los regímenes de inequidad o jerarquías de género (Acker 2007). Una manera de ver los efectos de estas jerarquías es observar el acceso a puestos de autoridad dentro de la universidad (gráfico 6), y a determinados salarios (gráfico 7). Las brechas se hacen visibles en los cargos a los que se accede: tanto en 1996 como en el 2010, solo economistas hombres ocuparon los cargos de rector o vicerrector. En general, la diferencia entre docentes mujeres y hombres que acceden a cargos de poder es abismal: en la gran mayoría de las universidades es de incluso más de 87% de hombres *versus* 13% de mujeres.

A continuación analizamos los cuatro temas mencionados. Cuando es pertinente, presentamos la comparación entre universidades privadas y públicas, así como entre universidades de Lima y de regiones, para evidenciar los grados en los que se manifiestan aquellos factores que ayudan a explicar la situación de las docentes mujeres adscritas a departamentos de economía.

Tema 1. (In)visibilidad de prácticas informales... machistas

Para analizar este primer tema empleamos la definición de Acker (1992) y Britton (2000) de *gendered organizations*. Un punto básico es la composición numérica de hombres *versus* mujeres. Los datos de los censos de 1996 y del 2010 hacen evidente que la docencia en los departamentos de economía es mayoritariamente masculina, en virtud de la composición por género; de igual forma, las autoridades tienden a ser hombres. Ambos censos muestran una menor participación numérica de mujeres en cargos administrativos.

En este contexto —más docentes hombres y más autoridades de departamento economistas hombres—, nos preguntamos por qué el número de profesoras sigue siendo bajo si hay un incremento de estudiantes mujeres desde 1996.¹² Para indagar en lo que está pasando abordamos lo que hemos denominado la *invisibilidad de prácticas* que pueden estar frenando el nombramiento o ascenso de mujeres en la carrera docente.

Los profesores entrevistados sostienen la inexistencia de discriminación por género. Uno tras otro dicen frases similares a esta: “aquí no hay disparidad [discriminación] de género. Aquí tienen todas la misma oportunidad. [Si no hay mujeres es porque] no postulan, porque los sueldos son bajos” (universidad pública, hombre, 44). Sin embargo, las pocas mujeres que indican la existencia de mecanismos por los cuales las autoridades de departamento se mantienen en los cargos (o colegas cercanos) se refieren a prácticas como la siguiente: “Los jefes de departamento eligen comités de asesores, quienes participan de las reuniones de las autoridades del departamento [...]. A la larga, dicha participación es una forma de capacitar al próximo jefe de departamento” (universidad privada, mujer, 49).

Otros espacios importantes resaltados en las entrevistas son las reuniones de debate. La competencia relacionada con “tener más datos” es lo que más se valora, y se evidencia mediante acciones como interrumpir para mostrar quién sabe más. Un resultado es que se silencian voces que no exhiben ese proceder durante los debates, lo que puede llevar a su aislamiento académico e intelectual. Además, esas reuniones se convierten en espacios donde circula información sobre posibles consultorías u oportunidades de trabajo en comisiones de la universidad y, como resultado, quienes participan en ellas se benefician aún más. Sobre la base de lo afirmado en las entrevistas, se advierte que tienden a dejar de participar en tales grupos quienes investigan sobre microeconomía o temas interdisciplinarios, en los que se involucran la mayoría de las mujeres.

Que las prácticas de discriminación resulten visibles o *invisibles* depende de quien las haya enfrentado. En un contexto sobre todo masculino, la invisibilidad de las prácticas discriminatorias hacia las docentes por parte de sus colegas hombres evidencia el privilegio de quienes conforman la mayoría; en este caso, los profesores. El hecho de que las posibles barreras no se hagan visibles puede explicar el poco cambio endógeno de parte de las autoridades de los departamentos. Cabe señalar que hay profesoras que parten de afirmar que no hay discriminación contra las mujeres; sin embargo, momentos después, en la misma entrevista, identifican prácticas que constituyen barreras para el ascenso. Las prácticas informales, como aquellas empleadas para la formación y reproducción de grupos de iguales, son más fácilmente reconocibles por las personas que no pueden ingresar a dichos grupos.

Muchas prácticas visibles e *invisibles* tienden a estar relacionadas con la cultura machista. Siguiendo con el concepto de *gendered organizations*, es importante —como resalta Britton (2000)— identificar la cultura de trato entre hombres y mujeres que se genera al interior de la organización, y evaluar cómo favorece u oprime a un determinado grupo. En el caso que nos compete, hablamos de una cultura machista que tiene que ver con los temas que se valoran, con el perfil docente, y con quienes ejercen cargos de dirección o se encargan de la enseñanza o de las comisiones que abordan temas que atañen al estudiantado.

Una actividad que se fomenta en los departamentos de economía, por ejemplo, son las consultorías, que a menudo implican viajar. Esto supone la facilidad de ausentarse de la enseñanza, pero también es necesario dejar otras actividades, como las familiares. Sobre esto, comenta una entrevistada: “No existe discriminación [...]. Hay un poquito de machismo, porque las mujeres no tienen las mismas facilidades de viajar” (universidad pública, mujer, 50). Las dificultades para viajar limitan la participación en conferencias y la posibilidad de hacer trabajos de consultoría, que formalmente son parte importante de las evaluaciones para la promoción. La docente recién citada, si bien niega que en su departamento se discrimine, indica una barrera que eventualmente puede afectar su actualización como docente, así como su participación en investigaciones. Por otro lado, que se hable de “un poquito de machismo” y, junto con esto, de la carencia de “las mismas facilidades”, da a entender que el trabajo doméstico —que tiende a ser responsabilidad de las mujeres— no existe como obligación o es más flexible para los hombres. En todo caso, la poca flexibilidad en este aspecto estaría afectando la evaluación de las mujeres para lograr promociones en la universidad.

La cultura machista la perciben claramente algunas docentes que han ascendido en la jerarquía universitaria después de continuas batallas. Al mismo tiempo, si bien sus colegas hombres no necesariamente mencionan el machismo, durante la entrevista hacen comentarios que muestran una visión machista de la carrera y del perfil docente: “La carrera es muy exigente; en mi promoción solo se graduó una mujer [...]. Prima muchísimo tu capacidad, es tu perfil” (universidad privada, hombre, cercano a los 30 años). El entrevistado resalta la exigencia de la

especialidad y el perfil del estudiante (y por lo tanto, del docente). La “exigencia” es validada por el hecho de que solo una mujer lograra graduarse el mismo año que él. Con esto, parece afirmar que las mujeres o son flojas —y por eso no pueden mantener el ritmo— o que el ritmo de estudio es tal que ellas no están preparadas para seguirlo y terminar la carrera “a tiempo”. Adicionalmente, resalta su propia capacidad; en otras palabras, alude a la meritocracia y a que no hay otros factores que influyan en el ascenso profesional. La cultura del departamento no afectaría la carrera académica de estudiantes ni de docentes.

La comparación con anteriores lugares de trabajo es otra vía para identificar la cultura machista en los departamentos de economía. Un profesor que labora en una universidad privada, de 59 años, nos confía que “en la universidad pública [donde trabajó al inicio de su carrera docente], ahí sí había machismo”. Si bien no hace alusión al Departamento de Economía y Administración en el que trabaja ahora, da pistas sobre machismo en su antiguo centro laboral; no obstante, en su lugar de trabajo actual hay solo dos profesoras —ambas contratadas— de un total de 34 docentes. Igualmente, una profesora de 42 años, hoy en una universidad privada, pero graduada en una universidad pública, donde además empezó su carrera docente, nos dice que “[la universidad pública es] mucha política y machismo”.

En caso de reconocer la existencia de discriminación, los docentes aluden a otras razones, más allá del género: la discriminación contra sus colegas no sería por ser mujeres, sino más bien por alianzas políticas (partidarias) que se generan dentro de la universidad pública o por la edad (juventud de las docentes mujeres en relación con sus pares hombres): “Sí, a Beatriz¹³ le hicieron la vida imposible por política y por edad” (universidad pública, hombre, 44). Dado que dicha profesora (Beatriz) dejó su puesto como nombrada, esto podría reconocerse como una señal de hostigamiento a las pocas mujeres que ingresan a la vida docente. El resultado es que ellas pueden desanimarse de la vida académica en los primeros años o buscar trabajo en otra universidad; esto último, más difícil en ciudades con pocos departamentos de economía. El mismo entrevistado dice, más adelante, que en su universidad no hay disparidad de género.

Pocos hombres y solo algunas mujeres indican que la discriminación contra ellas se da en la universidad, en el país y también en otros lugares: “machismo aquí y fuera del país [...] tengo algunos colegas [en mi departamento] que son [misóginos]” (universidad privada, hombre, 43). Cabe resaltar, aquí, la alusión al machismo como un asunto estructural; vale decir, como un elemento constitutivo de la cultura, y no necesariamente propio de la carrera o de los departamentos de economía. Sin embargo, la misma cita revela que la cultura se traduce en una actitud individual (ser misógino) y que puede traducirse en prácticas machistas. En otras palabras, es un problema de individuos (misóginos), pero respaldada por una cultura machista.

El análisis del primer eje nos permite concluir que los departamentos de economía son espacios masculinos o, como los describe Acker (1992), espacios reglados como masculinos.

En consecuencia, tenemos que el número y las prácticas (y comentarios) machistas hacen de los departamentos de economía espacios donde batallar a favor de la participación de las mujeres.

Antes de pasar al siguiente tema eje, cabe anotar que las entrevistadas, sobre todo aquellas con una prolongada carrera académica, indican que la discriminación verbal abierta ha disminuido, si es que no ha desaparecido. En su época de estudiante, a una docente que hoy tiene más de 60 años sus profesores le preguntaban públicamente por qué se esforzaba en aprender si acabaría dedicándose a sus hijos. Comentarios de este tipo, relata, fueron frecuentes no solo durante su etapa de estudiante, sino también en sus primeros años de docente universitaria. Si bien la misma profesora refiere que ya no los escucha en la universidad pública en la que labora, esto no implica, como dice Anderson (2017), que las prácticas machistas hayan desaparecido o estén en camino a desaparecer, sino que puede estar cambiando su forma de manifestarse.

Tema 2. “Inquietud personal” o la ilusión de estar eligiendo sin condicionamientos

Muchos de nuestros entrevistados, hombres y mujeres, ven el bajo número de mujeres en la academia como mero resultado de una decisión personal, no como producto de condicionamientos establecidos por una determinada cultura y una organización. Una de las pocas recientemente nombrada como docente alude al miedo a las matemáticas como una barrera que hace que no haya más mujeres estudiando la carrera de economía y, por ello, que su departamento no incorpore *más docentes mujeres*: “Las mujeres le tienen un poco de miedo porque [la carrera de economía] es más numérica” (universidad privada, mujer, 32). A diferencia del profesor citado en el *tema 1*, ella no cuestiona la capacidad de las mujeres, pero sí sus sentimientos; en este caso, el miedo.

Otro docente esgrime también una explicación que se refiere a disposiciones personales: “Para las damas no ha habido barreras [...], existe una valoración justa [...]. Si en caso hay una barrera es porque los hombres son más avezados, mientras que las damas son más tímidas” (universidad pública, hombre, 57). Se evidencia aquí, una vez más, la invisibilidad de las posibles barreras que afectan a las mujeres, al mismo tiempo que se resalta la meritocracia (“valoración justa”). Además, se naturalizan supuestas características inherentes, una, a las mujeres (“tímidas”) y, otra, a los hombres (“avezados”).

Como parte de la naturalización de las diferencias, docentes hombres y mujeres indican que la distribución por género está cambiando, y que ahora ven más mujeres estudiando economía. En otras palabras, dan a entender que el cambio demográfico actual eventualmente cambiará la composición del cuerpo docente en un futuro cercano. Estas afirmaciones las obtuvimos incluso después de mencionar los datos de los censos universitarios, en los que, si bien se observa un incremento de estudiantes mujeres entre 1996 y el 2010, no se observa un incremento de estas en el cuerpo docente en departamentos de economía.

Relacionar la baja proporción de docentes mujeres en los departamentos de economía con decisiones personales que las llevarían a no ingresar —o a no quedarse— en la vida académica refuerza el tema del eje 1 sobre las prácticas visibles, o *invisibles*, y machistas.

No obstante, el análisis sociológico nos invita a conectar los problemas públicos con lo que C. Wright Mills (2003) llama “las inquietudes personales”. En otras palabras, relacionar si aquello que les pasa a muchas personas (inquietudes personales) es reflejo de —o está vinculado a— un problema que se presenta en la sociedad (problemas públicos).

Tema 3. Reproducción social: la contratación de exalumnos y las redes

De nuestros 24 entrevistados —hombres y mujeres—, 20 se graduaron y 3 cursaron la maestría o el doctorado en la misma universidad en la que enseñan (o en otra, pero gracias a un convenio académico con esta). No es casual, entonces, que resalten el “amor a la camiseta” como parte importante de la cultura de su departamento: tienen gran orgullo de enseñar donde se formaron. Es más, en un alto número, ingresaron a la vida académica gracias a la invitación de un docente a dictar una práctica o un curso, o a su aviso acerca de la apertura de una plaza.

La tendencia a dictar en la misma universidad donde uno se graduó es prevalente para docentes de todas las carreras, particularmente en universidades públicas: 60,8%, en comparación con 28,1% en universidades privadas. Para el 2010, el porcentaje sube ligeramente en las universidades públicas (61,1%) y baja en las privadas (21%) (INEI 2011: 112). Al mismo tiempo, el análisis de la ruta hacia la docencia muestra que en departamentos de economía la tendencia a contratar a estudiantes que provienen de allí mismo es más alta que en otras especialidades (INEI 2011).

Si bien los reglamentos de contratación no indican que se deba priorizar ni dar mayor peso a quienes provienen de la misma universidad, resulta interesante que esta práctica se haya institucionalizado. Al margen de que ser docente de la universidad de la cual se proviene contribuya o no a lograr una mayor dedicación al departamento —y a la universidad—, también puede contribuir a que se reproduzcan la cultura y las jerarquías docente-estudiante. De ser así, la propia práctica haría que los cambios se produzcan con mayor lentitud (en el mejor de los casos).

Un tema específico mencionado en todas las entrevistas de las universidades públicas es la importancia de las redes basadas en la política *partidaria* dentro de la universidad, que se combinan con la cultura machista: “Los que ganan elecciones llaman a sus amigos [para ocupar puestos dentro de la facultad]” (universidad pública, mujer, 52); o “[en] toda universidad pública existe una cúpula [...], todos se mantiene en el mismo puesto” (universidad pública, hombre, 57).

Esto se asocia a que las mujeres sostienen que si bien se convoca a concursos, hay una alta discrecionalidad entre quienes evalúan los documentos solicitados para nombrar o promocionar: “Sí existe un concurso [...], pero se la dan a sus amigos” (universidad pública, mujer,

62). En otras palabras, además de que se contrata a exalumnos, ellas perciben que los puestos se reparten entre los miembros del grupo de poder.

Un aspecto del capital social —vale decir, de las redes conformadas por personas conocidas— que favorece a docentes mujeres y hombres de universidades de provincias —aunque más a los hombres que a las mujeres— es la participación en cursos del Banco Central de Reserva, o de alguna universidad de la capital del país. Un buen número de docentes de las regiones estudiadas han participado en cursos de este tipo: “...si bien había resistencia para darme el puesto, gané el concurso porque tenía el curso del BCR [...] el curso es reconocido” (universidad pública, hombre, 57).

Los departamentos de economía de las dos universidades estudiadas en Arequipa carecen de docentes mujeres, lo que constituye un caso extremo que podría ejemplificar la reproducción de las redes masculinas. Finalmente, los datos del censo del 2010 se confirman con las entrevistas.

Tema 4. Trabajo feminizado y *tokenismo*

En el terreno de las habilidades laborales, ignorando los condicionamientos organizacionales o culturales —al igual que en el *tema 2* en el ámbito de las decisiones—, se percibe a las mujeres como un grupo particular con disposiciones inherentes a ellas: “Las mujeres traen tranquilidad a las reuniones, son buenas para conciliar, son más organizadas” (universidad pública, hombre, 62). Este entrevistado resalta habilidades que van de la mano con un estereotipo que sostiene que las mujeres son buenas dialogando. En otra entrevista se deduce una determinada calidad moral a partir del solo hecho de ser mujeres: “[...] las mujeres son más éticas por su condición” (universidad pública, hombre, 65).

Dada la asociación de las mujeres con características como las mencionadas, es de esperar que se las dirija a asumir responsabilidades en las que esas particularidades serían útiles: “Mi jefe me orientó a realizar trabajos con estudiantes por el ‘factor humano’” (universidad privada, mujer, 32 años). De la mano va el hecho de que, mientras que los profesores de universidades públicas resaltan el “sacrificio” que hacen al trabajar en la universidad, las profesoras subrayan el tema de la vocación: “Yo tengo vocación de enseñar [...]. La docencia es vocación. Si uno no la tiene, no se puede” (universidad pública, mujer, 50).

Como lo indican England y Folbre (1999), se espera que las mujeres sean buenas en la enseñanza, no necesariamente en la investigación ni en posiciones de poder. Esto se asocia con que ellas son mejores para conversar, para el contacto cara a cara y para cuidar mejor a sus estudiantes. El punto aquí, como muestran las citas del párrafo anterior, es que las profesoras, al dedicarse a la docencia y actividades íntimamente relacionadas con esta, pueden acabar lidiando con un mayor número de crisis de sus estudiantes, lo que les restaría tiempo para investigar o dirigir.

Hay, también, posiciones contradictorias. Una profesora comenta que en la universidad privada donde labora, de fuera de Lima, hombres y mujeres tienen las mismas oportunidades; es más, que la apoyan para avanzar en la carrera docente: de hecho, su jefe le pidió que estudiara el doctorado “por un tema de género”, pues necesitan una profesora para la acreditación. Vale decir, la plaza se abre para beneficio de todos, pero termina por corresponderle solo a una mujer.

Otras entrevistadas mencionan casos similares de promociones *fast track*:

“[...] hay jefes de departamento que han promovido la contratación de nuevos doctores [recientemente egresados] [...]; contrataron a dos. A la doctora que se contrató para dictar en la universidad se la nombró y ascendió directamente a principal al poco tiempo [...]; al otro profesor se lo nombró, pero no ascendió tanto” (universidad privada, mujer, 49).

La percepción es que el nombramiento y la promoción conjunta ocurren solo por tratarse de una candidata mujer. Esto también alude a la vigencia de la discrecionalidad —en particular, en las universidades privadas— para decidir nombramientos y promociones. En este caso, la mujer se convierte en el símbolo del grupo poco representado, y por lo tanto es más visible en el equipo de trabajo. Esto influye en la persona contratada —en ser consciente de su estatus— y, en consecuencia, puede incidir en su desempeño laboral (Kanter 1977, Yoder 1991, Flores Niemann 2012a).

Discusión y conclusiones

El objetivo de esta investigación es identificar los factores asociados al bajo número de mujeres docentes de economía en la academia peruana. Para ello, utilizamos el concepto de *regímenes de inequidad* (Acker 2009) y nos centramos en cómo el género influye en la carrera docente universitaria. Para discernir entre barreras y oportunidades que influyen a las mujeres, diseñamos una investigación comparativa entre las experiencias de docentes hombres y mujeres.

El porcentaje de profesoras en departamentos de economía de las universidades peruanas se mantuvo en 13% entre el I Censo Nacional Universitario, de 1996, y el II, del 2010, a pesar de que el número de estudiantes mujeres creció de 35% a 43% en el mismo periodo. Evidentemente, el crecimiento del número de alumnas indica un cambio importante que a la larga puede llevar a tener más docentes mujeres en economía; sin embargo, el hecho de que no haya variación en el porcentaje de docentes mujeres luego de quince años nos llevó a observar los datos en detalle.

Sobre la base de los resultados presentados en las secciones anteriores, concordamos con Anderson (2017) cuando indica que algunas formas de discriminación han desaparecido —por ejemplo, un mayor número de estudiantes mujeres optan por la carrera de economía—, pero que otras se han transformado y, en este caso particular, podrían seguir frenando el ingreso de mujeres a la docencia en economía.

Los comentarios abiertamente discriminatorios se han convertido en políticamente incorrectos; sin embargo, emergen nuevas formas de discriminación encubiertas por el halo de la meritocracia (en la versión de *tokenismo*). Antiguas y nuevas formas de discriminación son obstáculos que las docentes encuentran a lo largo de su carrera profesional (Eagly y Carli 2007). A esto se le suma un sentimiento optimista de muchas docentes respecto a que el ingreso de un mayor número de mujeres es ineludible porque hay más mujeres estudiando economía.

Una conclusión general que derivaría de la lectura literal de las entrevistas es que la mayoría de docentes con nombramiento —mujeres y hombres—, de universidades públicas y privadas, en Lima, Arequipa o Piura, y de todas las edades, tienen una percepción inicial: no hay discriminación contra las mujeres en sus respectivas universidades y departamentos. Quienes indican que sí la hay aseveran que la situación cambiará gracias a los cambios demográficos (más mujeres estudiando economía en la actualidad).

Al momento de indagar sobre el bajo (o nulo) número de docentes mujeres, la respuesta es que ellas *no quieren* postular a la carrera universitaria ni quedarse a trabajar en la respectiva facultad o departamento. En otras palabras, la responsabilidad sería individual —una inquietud personal, al decir de Mills (2003 [1959])—. Se pierde de vista, con ello, que es un *problema público*, dado que el bajo número de mujeres docentes en departamentos de economía se observa en todo el país. En los pocos casos en los cuales se señala al machismo como una fuerza con efecto en la sociedad, este señalamiento no se aplica a la vida académica.

De lo expuesto se desprenden dos mecanismos importantes que pueden explicar la poca presencia de docentes mujeres adscritas a departamentos de economía en el Perú. Primero, la invisibilidad de las barreras: no hay barrera más costosa de derribar que aquella no reconocida; y segundo, la idea de que si hay alguna discriminación contra las mujeres, esta cambiará como fruto de acciones concretas y particulares como, por ejemplo, nombrar o promover a una docente mujer.

El curso esperado es que la disparidad numérica desaparezca gracias a que en la actualidad hay un mayor número de estudiantes mujeres; por lo tanto, la solución definitiva se asume como inevitable, como algo que se dará de manera natural. El temor, aquí, es que se suponga que no es necesario hacer cambio alguno, puesto que la transformación sería inexorable. No obstante, si hay algo aprendido de la historia de las mujeres es que las transformaciones se producen cuando hay una intención detrás, en su mayoría acompañada de movilización; de lo contrario, sencilla-

mente no ocurren. En el Perú tenemos como ejemplos el derecho al voto de las mujeres, estatuido por el presidente Manuel A. Odría mediante la Ley 12391 en 1955, y la inclusión de la cuota de género para la participación de mujeres en las listas de cargos de elección popular, establecida por la Ley Orgánica de Elecciones, Ley 26859, en 1997.

Un hallazgo particular es que las dos universidades de Arequipa —Universidad Nacional San Agustín y Universidad Católica de Santa María— carecen de docentes mujeres nombradas en economía, lo que nos lleva a sugerir que hay elementos particulares, sociales y culturales que, si bien escapan a nuestra investigación, sería importante explorar en el futuro. En el caso de la Universidad de Piura, por el contrario, quizá porque el Departamento de Economía es nuevo, hay un porcentaje balanceado —50% de docentes mujeres y 50% de hombres— según el censo del 2010, que se mantiene hasta el 2017 según el reporte obtenido en las entrevistas.

En cuanto a las características institucionales, una conclusión clave es que las universidades —públicas y privadas, sean de Lima, Piura o Arequipa— tienden a contratar a sus egresados, hombres o mujeres, que los mismos profesores reclutan. Esto, que se presenta como lealtad para con la *alma mater*, puede resultar en la reproducción de prácticas discriminatorias (de género, entre otras). En los departamentos que tienden a contratar a sus egresados —que, por serlo, conocen la cultura organizacional—, estos pueden alinearse con dicha cultura o autoexcluirse de ella. Sea cual fuere el caso, las entrevistas —sobre todo con docentes de universidades públicas— dan cuenta de la formación de grupos de poder que crean una dinámica de “nosotros *versus* los otros”. El resultado es que, si bien los puestos de poder son altamente disputados, se tiende a nombrar o promocionar a docentes del entorno de las autoridades, con lo que normalmente las mujeres resultan ignoradas. Aunque no hay cómo comprobarlo con datos concretos, esta situación se menciona en las entrevistas una y otra vez. La reproducción de prácticas de contratación de egresados de las propias casas de estudios también hace que el cuerpo docente de cada departamento de economía mantenga cierta homogeneidad —por ejemplo, de estrato socioeconómico o, en el caso de las universidades públicas, de afiliaciones políticas—, que influiría, igualmente, en la composición de hombres *versus* mujeres, así como en la reproducción de prácticas de discriminación por género.

Dos situaciones que podrían servir de oportunidad para el cambio se están produciendo en las universidades que suelen atraer a sus egresados para la carrera docente: por un lado, las nuevas contrataciones (mujeres u hombres) vienen de obtener títulos de maestría o doctorado en universidades del extranjero, con lo que pueden llevarle nuevas perspectivas a su respectiva universidad; y por otro lado, sobre la base de las entrevistas encontramos que dos universidades que estudiamos en detalle —la Universidad Privada de Piura y la Universidad del Pacífico— ya han contratado (algunos) economistas de otras universidades. Estos dos elementos, combinados, ofrecerían una oportunidad para impulsar cambios en las dinámicas de género de los departamentos de economía.

La carrera de economía como espacio masculino (Acker 1992, Britton 2000) es otro elemento que se suele reproducir; por ejemplo, el tema de investigación y análisis más valorado es la coyuntura macroeconómica, espacio que tiende a estar dominado por docentes hombres. Esto ocurre sobre todo en universidades privadas, donde a menudo se organizan conversatorios sobre el tema mencionado.

En cuanto a los procedimientos de nombramiento y promoción, encontramos que si bien las reglas cada vez son más claras, en las universidades públicas y en las privadas hay prácticas (in)visibles que tienden a favorecer a los docentes hombres. En algunos departamentos se observa la determinación de contratar docentes mujeres, particularmente en la mayoría de las universidades privadas estudiadas en detalle. No obstante, cuando el proceso de contratación es exitoso, surgen efectos inesperados: directa o indirectamente, cuando se las nombra o promociona se deja ver que es por el hecho de ser economistas mujeres, lo que hace que se conviertan en un símbolo (*token*), y esto, como muestran otras investigaciones (Flores Niemann 2012a), tiende a estigmatizar a la docente.

Aun cuando la necesidad de impulsar la carrera docente de las mujeres pueda proceder de una presión externa, como resultado de los procesos de acreditación que numerosas universidades están llevando a cabo, hay manifestaciones —como el apoyo explícito a una docente para que obtenga su doctorado— que derivan en *tokenismo*, en especial si se les dice abiertamente que se las está apoyando porque se necesitan docentes mujeres con uno u otro grado.

El tema, finalmente, es la combinación del *tokenismo* con estereotipos de género. Como hemos visto, las profesoras de universidades privadas o públicas tienden a una mayor presencia en comisiones o actividades relacionadas con estudiantes, o no deseadas por sus colegas hombres. Incluso encontramos casos extremos en los que se nombró a profesoras como miembros de alguna comisión sin haber sido consultadas. En otras palabras, las prácticas tienden a reproducir los roles tradicionales de las mujeres, y llevan a una profecía autocumplida: las mujeres son buenas con sus estudiantes porque poseen habilidades “innatas” relacionadas con la maternidad.

Los principales mecanismos que distinguimos con nuestra investigación son la invisibilidad de la discriminación por género y el *tokenismo*. Tal parece que se ha naturalizado la baja participación numérica de las mujeres y que, por lo tanto, se hace invisible a los ojos de los profesores y de algunas profesoras. Por otro lado, los indicios de cambio se atribuyen a que hay más mujeres estudiando la carrera, así como a que más mujeres jóvenes están accediendo a puestos de docencia debido a los esfuerzos de la administración de la universidad a través de la discriminación positiva para lograr la participación de mujeres, aunque muchas veces de una manera torpe que lleva al *tokenismo*. Sin embargo, creemos que para que el cambio sea sostenido se debería trabajar con quienes toman las decisiones dentro de cada departamento y universidad.

Estamos viendo cambios y las mujeres están entrando a más áreas en la academia, específicamente en la docencia; sin embargo, estos cambios no son suficientes y las inequidades persisten. Algunos estudios señalan que las disparidades se viven desde la casa y afectan la posibilidad de las estudiantes y de las docentes de dedicarse a la vida académica (Ñopo 2014); otros mencionan las estructuras sociales patriarcales como responsables de la desigualdad (Anderson 2014). Sin soslayar lo anterior, esta investigación da luces acerca de cómo las estructuras patriarcales y las expectativas de género se manifiestan en la vida institucional de los departamentos de economía.

Sobre la base de lo recogido en nuestra investigación y en otras sobre el tema (Demos y otras 2014), sostenemos que en el plano institucional las soluciones deben darse partiendo de una política universitaria que aborde la cultura institucional. En este punto, la PUCP lleva la delantera y la Universidad del Pacífico le sigue los pasos, sea en políticas formales o en prácticas específicas de contratación. Las políticas deben considerar el reclutamiento de docentes mujeres para la carrera académica universitaria, así como su nombramiento y promoción. Más aún, dada la cultura masculina de la especialidad de economía, por su origen y por su trayectoria en el Perú (y fuera), los cambios se deben abordar de manera intencionada en los propios departamentos de economía.

Si bien el mayor número de mujeres que actualmente estudian la carrera de economía tendría que devenir en un cuerpo docente que refleje la composición de género del estudiantado, esto no ocurrirá por generación espontánea. Probablemente sea momento de promover políticas de discriminación positiva, similares a las de acción afirmativa emprendidas en otras latitudes; por ejemplo, la obligatoriedad de que todo comité tenga docentes mujeres u ofrecer canales flexibles para las promociones, reconociendo que es durante el tiempo de maternidad¹⁴ cuando las mujeres, en su mayoría, emprenden la carrera profesional docente.

En cualquier caso, junto con soluciones estructurales —a propósito de las cuales los líderes de hoy, mayormente hombres, tendrán que tomar decisiones que reconozcan la necesidad de dirigir en un entorno nuevo y más diverso—, las mujeres docentes tendremos que tomar acción para evidenciar las prácticas informales y el *tokenismo* en nuestro entorno laboral. Los espacios de mentoría son una oportunidad, así como la constitución de grupos de investigación y el trabajo de activismo coordinado. Culturas, estructuras y barreras cambiarán solamente si somos lideresas de esos cambios.

Notas

- 1** Hoy Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI).
- 2** Los procedimientos de la construcción de indicadores descriptivos de los censos universitarios de 1996 y el 2010 se pueden solicitar a las autoras.
- 3** Contamos con datos circunstanciales que dan indicios sobre dicha tendencia (para el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú, véase Ruiz-Bravo y otras 2016). Una tarea de investigación pendiente sería hacer el mismo análisis sobre varias especialidades a nivel nacional.
- 4** Agradecemos a Ana Luisa Guevara y Alonso Barnechea su excelente labor como asistentes de investigación, así como los comentarios de Lorena Alcázar, Gumercinda Reynaga y José Rodríguez. Los errores y las omisiones son, no obstante, nuestra responsabilidad.
- 5** Las políticas de acción afirmativa buscan la inclusión de miembros de grupos minoritarios en la fuerza de trabajo.
- 6** Véase el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en Ruiz-Bravo y otras 2016.
- 7** Metáfora utilizada para describir las barreras que enfrentan las mujeres en las altas esferas del mundo laboral. Esta metáfora tiende a asumir que el desarrollo laboral de las mujeres se ve obstruido de manera abrupta únicamente en la recta final; ignora los obstáculos que se generan a lo largo de la carrera profesional.
- 8** El supuesto detrás de la selección del rango de edad de 30 a 45 años es que la mayoría habrían recibido en este periodo su nombramiento y quizá su promoción a la categoría de “profesor asociado”.
- 9** A solicitud de la persona entrevistada. Erika Busse es coautora de este capítulo.
- 10** Si obtuvieron la promoción a la categoría de “principal” antes de la aplicación de la Ley 30220, del 2014, tienen cinco años para cumplir con este requisito.
- 11** Los departamentos asociados a la economía están agrupados, en muchos casos, con otras especialidades. Por ejemplo, hay departamentos que son solo de economía, pero también hay departamentos de administración y economía; de ciencias económicas; de economía aplicada y de economía y planificación, entre otros.
- 12** En comparación con el censo del 2010. Datos de algunas universidades a las que hemos tenido acceso, como la Universidad del Pacífico, indican que el número de estudiantes mujeres sigue la misma tendencia.
- 13** Seudónimo.
- 14** Una acción concreta es la creación de guarderías en las universidades. Beneficiarían a docentes, estudiantes y personal administrativo.



Capítulo 6

**¿Dedicarse a la investigación?
Barreras, oportunidades y
expectativas de las jóvenes de
sociología y economía de la PUCP**

Karen Espinoza

María Fernanda Rodríguez

La escasa presencia de mujeres en la academia ha sido ampliamente abordada en diversas investigaciones alrededor del mundo. En el Perú, Ñopo propone que, más allá de la visibilidad, en las ciencias sociales resulta indispensable indagar en la igualdad de oportunidades para que las mujeres puedan desarrollarse digna y equitativamente con sus pares masculinos, lo que lleva a cambiar nuestro enfoque de la igualdad de resultados por un enfoque de igualdad de oportunidades (2014: 152).

Si bien resulta crucial entender cómo se desenvuelven las mujeres en el mundo de la academia, y las limitaciones e incentivos que encuentran allí, es crucial dar un paso atrás y reconstruir su proceso de inserción en la carrera académica. Principalmente, dado que la disparidad de oportunidades se origina desde muy temprano, es relevante analizar en qué medida las mujeres se sienten capaces de desarrollarse plenamente en el ámbito académico y cuáles son los factores que determinan sus expectativas y decisiones.

Estudios como el de Robinson y otros (2016) respecto a fugas por género y etnicidad entre estudiantes de pregrado, o el de Austin (2002) sobre la socialización en la carrera académica, echan luces sobre la importancia de estudiar las decisiones con una perspectiva de género. En el Perú, son pocos los estudios que analizan esta problemática (Mezarina y Cueva 2016; Rodríguez 2008, 2009) y se centran en el campo de las ciencias duras.

En el presente estudio¹ abordamos las trayectorias de las jóvenes investigadoras como *procesos de transición*² de la educación al mercado laboral, no lineales y vinculadas a interacciones complejas entre decisiones individualizadas, estructuras de oportunidad, y caminos sociales con más o menos orientaciones y regulaciones institucionalizadas (Furlong 2009). En este caso, el contexto más amplio en el que enmarcamos las trayectorias es el “campo académico” (Bourdieu 2008), que se configura a partir de relaciones de poder y a partir de ciertas reglas —explícitas o no— para acceder a él, producir conocimiento, ascender en la jerarquía o tener visibilidad. En el caso de las ciencias sociales, tanto el canon como el currículo están diseñados desde una mirada masculina que ha dejado de lado a las mujeres en gran parte de la reflexión científico-social (Anderson 2014: 473). Utilizamos el concepto de *leaking pipeline* o “cañería con fuga” (Berryman 1983) para analizar las barreras que surgen en la trayectoria.³ Además, nos interesa analizar la mentoría como un proceso de orientación previa y, especialmente para las mujeres, como elemento determinante para incentivar y abrirle puertas a una carrera de investigación (Wright y Wright 1987, Ragins y Cotton 1991, Burke y otros 1990).⁴

Escogimos partir de la universidad por ser el espacio formador donde se inicia la trayectoria académica. Consideramos relevante investigar qué tanto los diversos arreglos institucionales de este espacio impulsan o limitan, entre las estudiantes, la elección de una carrera dedicada a la investigación. El estudio se centra en dinámicas que ocurren en la Pontificia Universidad Católica del Perú y, más precisamente, en las especialidades de economía y sociología de la Facultad de Ciencias Sociales.

El capítulo se organiza a partir de las tres inquietudes que guían el estudio: en primer lugar, analizar las trayectorias de las jóvenes investigadoras de las carreras de sociología y economía desde su socialización en la escuela y la familia, así como desde el inicio de su trayectoria académica en la universidad y en el mundo laboral, para entender qué barreras y oportunidades cumplen un rol central en la decisión de entrar y mantenerse en la carrera de investigación; en segundo lugar, analizar el rol de la mentoría para incentivar la carrera de investigación académica entre las mujeres de dichas especialidades; y, finalmente, analizar las expectativas de las jóvenes economistas y sociólogas referidas a una eventual carrera de investigación.

Metodología

La elección del caso de estudio —la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)— obedece a tres razones: a) lidera el *ranking* de las mejores universidades peruanas en los últimos años;⁵ b) sus egresados, hombres y mujeres, consideran que una de las habilidades desarrolladas en su formación profesional es la capacidad de investigación y el análisis reflexivo-crítico;⁶ y c) la accesibilidad a las personas y las bases de datos necesarios para el estudio. Así, la PUCP es ejemplo, en el país, de un espacio educativo que ofrece condiciones para desarrollarse con éxito en la carrera de investigación, lo que la convierte en un punto de partida adecuado para entender qué dinámicas están detrás de la elección de la carrera de investigación en ciencias sociales.

La elección de las especialidades de sociología y economía obedece a que cuentan con el mayor número de egresados —mujeres y hombres— de la Facultad de Ciencias Sociales, aunque la evidencia muestra un menor número de mujeres en economía que en sociología (León 2014). Además, siguiendo la idea de la autorreflexión y de nuestro papel como jóvenes investigadoras egresadas una de sociología y la otra de economía, notamos que nuestro pasaje por la universidad había sido distinto, lo mismo que la relación con nuestros referentes femeninos en el pregrado —docentes y autoras—. ⁷

Dicho esto, debido a nuestro interés por analizar las trayectorias de las jóvenes investigadoras, planteamos el presente estudio como cualitativo. La parte central del análisis son las dieciocho entrevistas semiestructuradas y a profundidad con mujeres jóvenes egresadas de sociología y economía de la PUCP vinculadas a la investigación. Esto se complementa con entrevistas a tres docentes mentores o mentoras, y a cuatro investigadores jóvenes de ambas especialidades, con el objetivo de contrastar y complementar los hallazgos.

Las sociólogas y economistas que forman parte de este análisis estudiaron en la PUCP entre el 2006 y el 2016, y tienen entre 23 y 27 años de edad. Además, ocuparon, en su mayoría, el tercio, quinto o décimo superior de la carrera durante sus estudios de especialidad. Todas son solteras y ninguna tiene hijos. Actualmente trabajan en Lima, en centros o grupos de investigación. ⁸

Para complementar las entrevistas hicimos un diagnóstico cuantitativo a partir del análisis estadístico de los datos de la Encuesta de Seguimiento a Egresados de la PUCP (en adelante, SSE PUCP) para las cohortes de egreso del 2009 al 2013. Esta fuente de datos contiene variables diversas, relacionadas principalmente con la inserción laboral y la valoración de la formación académica en la PUCP. La encuesta se aplica a las distintas cohortes luego de dos años de haber culminado las carreras profesionales y tiene una amplia cobertura de la población total.⁹

Para finalizar, consideramos importante mencionar las limitaciones metodológicas del estudio. En primer lugar, es una investigación exploratoria que, si bien busca identificar variables comunes que influyen en las decisiones y en la inserción de las jóvenes investigadoras, no pretende establecer alguna relación de causalidad entre dichas variables. En segundo lugar, tampoco pretende plantear generalizaciones más allá de la muestra de jóvenes entrevistadas, ya que no es representativa de un universo. Esto no quiere decir, sin embargo, que los hallazgos no puedan revelar que esto ocurra también en contextos más amplios ni dar pie a debates sobre esta problemática.

Contexto: la Facultad de Ciencias Sociales de la PUCP, sus estudiantes y la investigación

La Facultad de Ciencias Sociales de la PUCP no presenta un desbalance marcado entre la proporción de mujeres y hombres egresados, a diferencia de otras carreras como ciencias e ingeniería, o educación. Aun así, es posible observar una composición diferenciada por género entre especialidades de ciencias sociales: como se observa en el cuadro 1, existe una mayor proporción de egresadas (60%) que de egresados (40%) en sociología, mientras que en economía la proporción de hombres (58%) es superior a la de mujeres (42%). Tales diferencias nos permiten contrastar las dinámicas de interacción que se dan en esta etapa de la trayectoria a partir de dos escenarios contrapuestos.

Encontramos que una minoría de egresados se dedican a la investigación, ya sea en la producción académica o en la docencia universitaria. Asimismo, en cada especialidad se observan disparidades: solo 32 estudiantes que egresaron de economía (10% del total) y 47 de sociología (27% del total) siguen una carrera de investigación. Cabe notar también que la composición de hombres y mujeres en economía está equilibrada, mientras que en sociología hay más mujeres que hombres. Finalmente, las diferencias entre docentes son más marcadas. En ambas especialidades —economía y sociología—, la proporción de docentes hombres es superior a la de mujeres: en economía apenas 20% son mujeres, mientras que en sociología solo representan el 37% de la plana total.

Cuadro 1
Composición de egresados/as y docentes de la PUCP por género, según especialidades (2010-2014)

	Hombre	Mujer	Total
Especialidades de ciencias sociales			
Economía	58%	42%	318
Sociología	40%	60%	172
Egresados/as en investigación			
Economía	50%	50%	32
Sociología	36%	64%	47
Docentes			
Economía	80%	20%	65
Sociología	63%	37%	54

Fuente: SSE PUCP, 2010-2014.
Elaboración propia.

En el caso de la investigación, un aspecto importante está conformado por el contexto institucional y los incentivos que la universidad otorga para investigar. En este terreno encontramos iniciativas del Vicerrectorado de Investigación de la PUCP como el Programa de Apoyo a la Investigación (PAIN), desde el 2006, y el Programa de Apoyo al Desarrollo de la Tesis (PADET), desde el 2010. La Facultad de Ciencias Sociales promueve concursos y financia proyectos —como monografías de investigación o investigaciones interdisciplinarias con proyección para la comunidad— y concede premios a la mejor tesis de cada especialidad. Otros espacios importantes relacionados con los incentivos a la investigación sobre las ciencias sociales, y que las entrevistadas resaltan, son las oportunidades gestionadas desde el ámbito estudiantil, que se traducen en la organización de coloquios anuales, la creación de revistas universitarias y los seminarios sobre temas de investigación.

Finalmente, en cuanto a las habilidades que desarrollaron gracias a su formación en la Facultad de Ciencias Sociales, encontramos que las tres más mencionadas por mujeres y hombres son la capacidad crítica reflexiva, la capacidad de investigación y la capacidad de síntesis.¹⁰ Un primer aspecto que merece atención es que no hay un patrón marcado que ponga en evidencia brechas por género respecto al desarrollo de estas habilidades. Queda claro que la educación ofrecida en la PUCP y, en particular, en la Facultad de Ciencias Sociales, permite el desarrollo de capacidades claves muy valoradas en la carrera de investigación, lo que deja abierta la posibilidad de que las brechas se generen debido a factores adicionales que tendrían un papel crucial para incentivar —o no— el interés por la investigación en etapas posteriores.

Trayectorias, barreras y oportunidades

A partir de las entrevistas fue posible reconstruir las trayectorias y procesos de transición al mundo de la investigación, y responder las siguientes preguntas: ¿qué barreras y oportunidades se encuentran en la socialización que ocurre en la escuela y la familia, en la experiencia universitaria y en la transición al campo laboral de investigación? y ¿cuál es el rol de la mentoría como potencial oportunidad para las jóvenes investigadoras?

Socialización en la escuela y la familia

Los dos primeros espacios de conformación de identidades y aprendizaje del “mundo social” son la familia y la escuela. Según la literatura, los estereotipos diferenciados entre niñas y niños se construyen desde una edad muy temprana. En un estudio reciente, Bian y otros (2017) encuentran que ya desde los 6 años las niñas tienen menos tendencia a pensar que personas de su género puedan ser brillantes, comparadas con los niños. Este estereotipo, comentan los autores, puede pasarle factura a las aspiraciones de las niñas.

La familia resulta el espacio por excelencia de la socialización primaria, sobre la cual se asentarán los aprendizajes posteriores. Un patrón que surge entre las economistas entrevistadas es que, si bien en la familia se inculcan algunos roles tradicionales —como el que las hermanas deban recoger la mesa, por ejemplo—, las figuras paternas incentivan en ellas roles de género no tradicionales para el estudio. Así, describen diversos escenarios, como familias con un padre o una madre que generalmente no las limitan en cuanto a sus opciones de estudio y las incentivan a perseguir sus metas, o, en otros casos, figuras maternas fuertes que las empoderan:

“Sé que hay otras chicas que les ha limitado eso de que ‘¿cómo vas a ser buena en matemática si eres mujer?’. A mí, mi mamá me ha dicho: ‘tú puedes hacer lo que quieras’. Las carreras que yo quería cuando estaba en secundaria eran ingeniería, economía, medicina, que son carreras supuestamente de hombres. No tenía límites. Siempre había una fuerza, una presencia muy fuerte de mi mamá” (economista 1).

Siguiendo con las economistas, en sus narraciones sobre la época escolar encontramos en varios casos figuras de docentes que incentivan a las estudiantes con interés en las matemáticas para que fortalezcan sus capacidades relacionadas con el tema; a entrevistadas que asisten a escuelas únicamente de mujeres, donde no perciben las diferencias en cuanto a tales

capacidades; o escuelas que incentivan el estudio de las matemáticas. Esto conversa con la literatura sobre la importancia del reforzamiento en la escuela para incentivar a mujeres a seguir carreras de ciencias duras:

“Cuando gané el concurso de matemáticas en mi región, solo éramos dos chicas en toda la premiación de un total de veinticinco personas. Hablé con mi profesor y me dijo: ‘es que en colegios de mujeres es difícil que alguien sea bueno en matemáticas’. Hay esta idea, desde el cole, que las mujeres no son buenas en matemáticas” (economista 5).

Esta dinámica evidenciaría una primera potencial fuga en la trayectoria hacia la investigación: niñas con potencial para los números podrían verse desmotivadas de elegir la carrera de economía u otra afín, si piensan que no tienen capacidad para los números y las matemáticas.

La experiencia en la universidad y dinámicas en las aulas

La mayoría de las economistas entrevistadas relatan que cuando ingresaron a la universidad tuvieron inconvenientes con los cursos de matemática que eran requisito para la carrera. Si bien habían obtenido los primeros puestos en sus respectivos colegios, la exigencia de la universidad les implicó una gran dificultad. Las entrevistadas consideran que este es uno de los filtros para las estudiantes de la carrera de economía, y que muchas cambian de especialidad o se van retrasando, a diferencia de lo que ocurre con sus compañeros.¹¹ Mezarina y Cueva (2016) señalan un hallazgo similar para el Perú: al inicio de sus carreras de ingeniería las mujeres tienen una gran dificultad con los cursos de ciencias, lo que probablemente se traduce en una fuga para muchas de ellas.¹² Esto, por el contrario, no ocurre con las sociólogas entrevistadas, debido a que la carrera pone un énfasis mucho menor que la de economía en los cursos cuantitativos.

Otra diferencia entre la experiencia universitaria de las mujeres economistas y la de las sociólogas es el número de estudiantes hombres en sus aulas, mayor en las de economía. Una opinión que comparten economistas hombres y mujeres es que en la mayoría de las clases los hombres participan más y comparten sus opiniones con mayor soltura. Esta percepción, que responde, en gran medida, a la distinta proporción de estudiantes —dado que hay muchos más hombres, la probabilidad de que participe un hombre es mayor—, puede tener consecuencias para la visibilidad de las estudiantes frente a sus docentes y pares. Por otra parte, en todos los casos, las personas entrevistadas —mujeres y hombres— coinciden al afirmar que en economía de la PUCP hay un ambiente altamente competitivo.

En sociología, la imagen general sobre la participación es diametralmente opuesta: hombres y mujeres participan en proporciones equitativas; incluso las mujeres participan y discuten más en la mayor parte de las clases. La diferencia es interesante y nos lleva a buscar explicaciones. Una primera puede ser la desigual proporción de estudiantes mujeres y hombres en las clases y su influencia en ciertas dinámicas, específicamente en la participación, lo que se conecta con la idea de que en espacios más masculinizados se desincentiva la participación femenina (McIntosh 1986); otra explicación posible es la masculinización de ciertas capacidades, como el aprendizaje de las matemáticas.

Es importante mencionar que las entrevistadas afirman que nunca sintieron discriminación explícita ni sutil de parte de sus compañeros, pero sí de parte de ciertos docentes, especialmente con respecto a las habilidades matemáticas en la carrera de economía:

“El profesor se ponía más suave con nosotras. Recuerdo que en un examen oral comparé las preguntas y las de los chicos fueron preguntas trancas y las de las chicas fueron las preguntas fáciles. Y cuando me tocó a mí, fue fácil. Y yo dije: ‘ya, esto está medio raro’” (economista 1).

Así, las expectativas docentes sobre las capacidades pueden inducir un trato dispar, reforzado por imaginarios referidos a capacidades diferenciadas según género. Además, es interesante notar que, mientras que algunas entrevistadas lo atribuyen a desigualdades en la socialización desde la escuela y la familia, otras consideran que es un asunto de preferencias, sin referencia alguna a diferencias de género.

Inicio de la trayectoria en la academia e importancia de la mentoría

En nuestras entrevistas hallamos que tanto jóvenes como docentes coinciden en que hay poca claridad inicial con respecto a lo que implica el oficio de investigar; y es recién cuando practican con sus mentores o mentoras que entienden cómo se desarrolla el oficio y vislumbran la posibilidad de dedicarse a este.

Identificamos tres momentos en los cuales las estudiantes, tanto de economía como de sociología, se interesan y optan por insertarse en una trayectoria de investigación (cuadro 2).

El primer momento es el menos común, ya que depende del vínculo temprano entre un docente que investiga —sea hombre o mujer— y un estudiante —igualmente, hombre o mujer— con interés en el tema y que destaque en el curso. Como estudiantes, es difícil reconocer estas primeras oportunidades, ya que aún tienen poca claridad respecto a cómo se desarrolla la investigación en sus respectivas carreras. De darse, en este primer momento el rol orientador es crucial para guiar la interacción docente-estudiante e incentivar el interés de la alumna o el alumno.

Un segundo posible momento de inserción —y el más común entre las entrevistadas de ambas especialidades— es el de la elaboración de la tesis de licenciatura, proceso que se inicia en los últimos ciclos de la carrera. Si bien no todas han sustentado su tesis, su sola elaboración ya es un proceso importante en la trayectoria de las investigadoras *junior*, ya que representa una primera investigación propia, además de que cimenta el vínculo con su asesor o asesora. Esta coyuntura puede ser definitoria para que las estudiantes continúen en el mundo de la academia, aunque esto es más notorio en sociología que en economía. Lo recalca una de las docentes/mentoras entrevistadas, quien comenta que algunas potenciales investigadoras desertaron ante la dificultad del proceso de elaboración de la tesis y cortaron el vínculo con ella (docente/mentora 1, sociología). Así, en este momento resulta crucial para la estudiante el apoyo no solo académico sino también emocional de quien la esté asesorando, docente que potencialmente puede también cumplir la labor de mentoría.

Un tercer momento —en el que se ubican las estudiantes que no entraron ni en el primero ni en el segundo momento— ocurre recién luego de egresar, mediante la inserción en centros o grupos de investigación. Son casos menos comunes pero interesantes, ya que dan cuenta de estudiantes que no pudieron establecer vínculos favorables a la investigación durante la mentoría, por distintos motivos, y que encuentran otras redes para insertarse. Estas redes suelen estar conformadas por compañeros o compañeras de la especialidad, familiares involucrados con el mundo de la investigación o, en menor medida, docentes que les comparten convocatorias de trabajo. Estas generalmente encuentran en el espacio laboral a quien será su mentor o mentora.

Cuadro 2
Momentos de inserción como investigadoras

Momento 1	Momento 2	Momento 3
En los primeros años de la especialidad, mediante el vínculo con su docente del curso.	Durante la elaboración de la tesis, mediante el vínculo con su asesor o asesora.	Luego de egresar, mediante el vínculo con redes de pares, docentes o familiares.

Vemos, así, que ya desde la universidad la mentoría puede ser tanto una oportunidad para insertarse en la investigación como una potencial barrera —cuando la estudiante no logra el acceso o le resulta una experiencia negativa—. Ahora bien, la mentoría se convierte en una práctica crucial para la trayectoria académica de las jóvenes investigadoras. La mayoría de estudios sobre mentoría y género se centran en las barreras en su desarrollo y en los beneficios (mutuos) que genera el vínculo entre la estudiante y su docente, aunque también es importante analizar un momento previo, el acceso a la mentoría (Ragins y Cotton 1991): en sociología, dos de las nueve entrevistadas reportan no haber contado con alguna mentoría en la universidad, mientras que en economía son cuatro de las nueve entrevistadas.

En la universidad estudiada, el proceso de mentoría se desarrolla de forma espontánea e informal. De nuestras entrevistas con docentes se coligen cuatro formas de acceso: a) convocatoria como asistente o asistenta para proyectos de investigación financiados; b) incluirse en algún grupo de investigación; c) durante el proceso de acompañamiento de tesis; y d) asesorías personalizadas. Asimismo, resaltan que la proporción de docentes que se dedican a la mentoría de forma activa es pequeña,¹³ y que son pocos los incentivos para que esto cambie: “Nos falta fomentar la mentoría [...]. No digo que no hay, pero esa es la chamba personal de los profesores, su valor agregado, no institucional” (docente mentor 1, economía). En nuestras entrevistas con estudiantes resaltan dos elementos claves para entablar el vínculo: visibilidad en las clases y meritocracia. Docentes y estudiantes enfatizan que no cualquier estudiante puede entablar una relación de mentoría con quien dicta el curso, y que es clave rendir bien, esforzarse e interesarse en el tema. Esto, sin embargo, puede traer problemas para estudiantes con mayores dificultades de acercamiento, por lo que el acceso termina siendo muy restringido para quienes son más tímidos:¹⁴

“El acceso a un profesor es una cuestión de autoconfianza, el lanzarse y hablar con los profesores. Muchas de mis amigas que eran muy capas no se atrevían a acercarse a ellos, y eso les limitó muchas oportunidades” (economista 4).

“Se crea una autoselección: la gente más decidida, más fresca, más habladora, más extrovertida, es la que se va a acercar; nosotros, no” (docente/mentor 1, economía).

Un tema clave aquí es el tipo de relación entre docentes y estudiantes. Mientras que las economistas aseveran que en economía esta relación es vertical y jerárquica —lo cual desmotiva tanto el acercamiento como el establecimiento de vínculos—, las entrevistadas de sociología manifiestan que en su facultad es mucho más horizontal. Si bien esto es a partir de la perspectiva

de las estudiantes, es interesante para entender cómo ellas están percibiendo a sus docentes y cómo esa percepción influye en su acercamiento y relación. La cuestión de la confianza y la timidez se repite, en este punto, como factor clave para acercarse a potenciales mentores, mujeres u hombres.

Una vez que se desarrolla el vínculo que nace de la mentoría, esta puede traer una serie de beneficios importantes. En la literatura y en el análisis de las entrevistas encontramos cuatro elementos recurrentes: a) redes y contactos; b) aprendizaje sobre la investigación; c) confianza en las capacidades de investigación propias; y d) códigos y reglas para “navegar” en el campo académico.

En primer lugar, el vínculo abre a las estudiantes, efectivamente, una red de contactos en el medio, lo que facilita su ingreso a los círculos académicos y profesionales (Moses 1989). Las entrevistadas que reportan haber accedido a mentorías coinciden en que consiguieron sus primeros trabajos a raíz de este contacto: “Esa fue mi entrada a la academia”. Se genera, así, una red de contactos que las estudiantes utilizarán para insertarse en otros espacios. Cuando relatan cómo consiguieron el trabajo en el que se encuentran actualmente, el origen se puede rastrear hasta un contacto inicial brindado por su mentora o mentor.

En segundo término, acceder a una mentoría implica el aprendizaje del oficio. Incluso la experiencia de práctica resulta, desde la perspectiva de las estudiantes, más importante que la universidad para aprender sobre el oficio de la investigación: “Yo creo que he aprendido más en el año que he trabajado con J que en mis años en Facultad. Es importante. El trabajo práctico en investigación es muy completo. J me enseñó a investigar” (socióloga 9). Además —y este es el tercer elemento recurrente— el trabajar de cerca con su mentor o mentora y el *feedback* que se genera hacen que las investigadoras ganen seguridad respecto a sus propias capacidades para realizar esta labor.

El cuarto aprendizaje crucial que permite el acceso a la mentoría es que resulta una guía para “decodificar” las reglas de funcionamiento del mundo académico.¹⁵ A partir de su experiencia, quien ejerce la mentoría es también potencial guía para que la estudiante pueda ubicarse en este campo y adquirir estrategias para “navegar” en él. Esta guía se da explícitamente —consejos y conversaciones— o implícitamente, ya que la cercanía permite que la estudiante observe, como agente externo, las decisiones que su mentor o mentora toma en su vida académica y profesional, la relación con sus colegas y sus pasos para avanzar en la carrera.

Dicho esto, coincidimos con Wunsch en que “una carrera académica exitosa puede ser facilitada por la guía de mentores o mentoras que proveen asistencia, buenos consejos y un conocimiento astuto de los procesos políticos de la institución” (Wunsch, citado en Gardiner y otros 2007: 353-354, traducción propia). En esta relación, cada estudiante va descubriendo los pasos que debe seguir para insertarse exitosamente en el mundo de la academia: en qué programa estudiar el posgrado y en qué universidades, cuáles son los posibles mecanismos de financiamiento, qué revistas o seminarios existen y a cuáles es preferible postular, cuáles son los trabajos más acordes a los temas de interés de las estudiantes, entre otros.

En esta línea surge una diferencia de género importante entre qué elementos pueden “decodificar” los mentores y las mentoras para sus estudiantes “bajo protección”. Si bien encontramos que la mentoría ha sido crucial tanto para hombres como para mujeres, puede ser incluso más importante para las segundas, dado que mientras más avanzan en la trayectoria académica, esta se vuelve más complicada para ellas (Berryman 1983, Polkowska 2013). Como mencionan Wright y Wright, a hombres y mujeres se los percibe de forma diferenciada en la academia y es más difícil para las segundas ganar credibilidad y entrar al *old boy network* sin un mentor o una mentora que las apoye (1987: 206).

Si bien en estas primeras etapas de la trayectoria académica las investigadoras sienten menos el peso de las diferencias, estas se harán más notorias conforme avancen en sus respectivas instituciones. Entre las entrevistadas con mentoras mujeres,¹⁶ el aprendizaje de las “reglas” del campo académico puede llegar a sobrepasar los límites de lo profesional y académico e incluir un aprendizaje de las potenciales dificultades de ser una mujer investigadora en las ciencias sociales: experiencias sobre cómo exponer, intercambiar ideas o interactuar en espacios masculinizados en los que prevalece un “clima gélido”; la dificultad de ser tomada en cuenta por los pares masculinos para puestos de poder; los retos de equilibrar la familia, los eventuales hijos y las responsabilidades domésticas con los estudios y la producción académica, entre otros.¹⁷

Sin embargo, la relaciones pueden ser también un detonante que desincentive a las estudiantes si se presentan malas experiencias. Dos entrevistadas de la carrera de economía nos ayudan a entender cómo los potenciales mentores pueden también mermar la confianza de las estudiantes y, eventualmente, desincentivar la continuación de una trayectoria académica:

“Le fui a pedir un punto más en el examen y recuerdo que me dijo: ‘¿pero tú para qué vas a querer buenas notas? Tú no vas a ser economista, tu perfil no es para economista’, y también dijo: ‘él [otro estudiante del curso] va a ser economista, él sí va a ser economista porque es supercapo, tú no; pero tú tienes otras habilidades’” (economista 7).

“Mi anterior asesor me dijo una vez que yo no daba la talla para esto [la investigación]. Me dijo ‘¿para qué?, ¿para qué quieres tu título?’. Le digo ‘bueno, yo quiero hacer un *paper* porque en verdad me gusta hacer investigación y quiero aprender.’ No le gustó y se molestó conmigo, *me dijo que yo era como Nadine Heredia, porque hablaba mucho y no hacía nada*.¹⁸ A consecuencia de esto tuve que pedir que me retiraran del curso, y terminé atrasándome un ciclo” (economista 3).

Nos llama la atención la diferencia en las relaciones con docentes que reportan las entrevistadas de sociología y economía: en esta última hay más dificultades, por parte de las estudiantes, para acceder y mantener una relación de mentoría. Esto podría deberse, entre otras razones, a que los vínculos entre estudiantes y docentes son menos horizontales.

Dada la importancia de la mentoría para abrir puertas en la investigación, será crucial cuestionar las formas como se establece y desarrolla. Es importante recordar que en la universidad estudiada el proceso de mentoría se produce de forma espontánea e informal. Asimismo, es necesario considerar que, por una parte, no hemos encontrado en el país, hasta el momento, programas de mentoría universitaria formales; y que, por otra parte, si bien esta ha sido la forma de concretarla en universidades y otras instituciones (Kram 1985), en los últimos años hay una tendencia a generar programas de mentoría formales, con un importante componente de género y con una asignación de estudiantes a potenciales mentoras o mentores (Chesler y Chesler 2002, Gardiner y otros 2007).

La inserción en el mundo laboral de la investigación

La inserción laboral en espacios de investigación implica nuevos retos. Tanto el acceso a los centros laborales como la dinámica interna se convierten en potenciales motivos de fuga transversales al género: espacios limitados para investigar, remuneraciones poco competitivas frente a otro tipo de empleos y acceso a los centros de labores sobre todo gracias a contactos.

Muchos de estos problemas responden a las limitaciones de la investigación en el país. En línea con lo mencionado en el capítulo 2 sobre el contexto académico en el Perú, la percepción general de los entrevistados —hombres y mujeres— de ambas carreras es que los espacios para la investigación en el campo de las ciencias sociales en el Perú son muy limitados en comparación con otras opciones laborales. Esto implica una alta competencia para acceder a ellos, que se vuelve más compleja ante los mecanismos de ingreso, pues son poco frecuentes las convocatorias abiertas o públicas. Según los datos del SSE PUCP, el mecanismo más frecuente reportado para acceder al primer empleo en investigación son las redes de familiares, amistades o personas conocidas.

Encontramos, en este punto, una diferencia interesante entre las especialidades de sociología y economía: mientras que en la primera las redes relacionadas con familiares, amistades, egresados y docentes representan el 60% de las fuentes de información, en la segunda la proporción se reduce a 38% y ganan un peso importante los avisos públicos (41%). Aun así, la importancia de las redes resulta evidente (cuadro 3).

Cuadro 3
Fuentes de información para acceder al primer empleo

¿Cómo se informó de ese primer empleo?	INVESTIGACIÓN		
	Economía	Sociología	Ciencias Sociales
1. Familiares, amistades, personas conocidas	25%	32%	36%
2. Egresados/as y docentes de la PUCP	13%	28%	22%
3. Referencias de anterior empleador/a*	13%	13%	11%
4. Avisos públicos**	41%	19%	23%
5. Otros***	3%	9%	7%
6. No precisa	6%	0%	2%
Total (n.º)	32	47	152

* Incluye a quienes continuaron en el mismo centro laboral luego de sus prácticas preprofesionales.

** Incluye modalidades como la Bolsa de Trabajo de la PUCP, avisos en la Facultad, periódicos y revistas.

*** Incluye categorías como listas de interés o páginas web sobre empleo y envío de currículo a instituciones, entre otras.

Fuente: datos del SSE PUCP, 2010-2014.

Elaboración propia.

La experiencia de las jóvenes entrevistadas pone en evidencia sus dificultades para conseguir trabajo en investigación, y la existencia de otras opciones más accesibles en el sector privado y en el público. Es un momento de potencial “fuga” de las jóvenes:

“Las áreas de investigación son las más difíciles de entrar, ya está todo copado; usualmente hay mucho trabajo disponible para el área operativa, como en los ministerios, y muy poco en investigación. Entonces, una barrera es que hay mucha gente que quiere entrar, pero no hay muchas opciones, y la diferencia la hace que tengas un contacto” (economista 9).

Debido a que los contactos personales son cruciales para superar la combinación de factores adversos para la inserción laboral, el balance final favorecerá a quienes hayan logrado establecer redes de contacto sólidas en los periodos pasados de su formación académica, y a quienes tengan redes más amplias de familiares o amistad. Entonces, si las jóvenes investigadoras enfrentan más dificultades que sus pares masculinos para establecer una relación de mentoría o redes de contactos vinculados a la academia, la dinámica de la inserción laboral es una primera e importante “fuga en la cañería” para las aspirantes.

Más allá del acceso, una barrera tanto para mujeres como para hombres es la remuneración laboral. La evidencia recopilada entre las investigadoras de ambas especialidades coin-

cide en que la remuneración que perciben en la etapa inicial de su carrera de investigación es inferior a la de sus pares en otros sectores. En la mayoría de los casos les es necesario realizar varias actividades en paralelo para contar con un ingreso competitivo. Además, el promedio de la remuneración percibida no está a la par con las demandas que el trabajo de investigación implica, es decir, consideran que otras labores, que son más sencillas y necesitan menos capacitación, están mejor remuneradas: “Investigación pura no tiene salarios buenos, como uno quisiera [...]”. Cuando nosotros evaluamos nuestros salarios en relación a otros compañeros, que ven otros temas, ves que hay bastante diferencia. Esta es una limitación” (economista 8).

Si bien las entrevistadas no perciben brechas salariales por género, en los datos del SSE PUCP sí es posible observar una brecha que se reproduce en la mayoría de los espacios. Como se observa en el cuadro 4, el reporte de los salarios que perciben los egresados es superior al de las egresadas, patrón que se reproduce con una magnitud similar en la Facultad de Ciencias Sociales, a pesar de que la cantidad de horas trabajadas son similares.

Al analizar las brechas salariales se observa que los egresados perciben ingresos superiores a sus pares femeninos. Aunque las brechas parecen pequeñas en este primer momento de la trayectoria, es posible que los patrones de esta etapa inicial de la carrera se mantengan o se acrecienten en las siguientes, en perjuicio de las condiciones laborales de las mujeres.

Cuadro 4
Número promedio de horas trabajadas a la semana y promedio de la remuneración mensual, por especialidad

General	Sexo	Promedio de horas semanales	Promedio remuneración mensual	Total*
PUCP	M	42	3 133	2 762
	H	43	3 695	3 272
Ciencias Sociales	M	41	3 458	322
	H	42	3 780	269
Economía	M	42	3 988	113
	H	45	4 171	131
Sociología	M	38	2 684	80
	H	39	3 168	51

* Los valores del total de egresadas y egresados que componen cada desagregación difieren de los cuadros anteriores debido a que el reporte de salario y horas trabajadas solo se les consulta a quienes tienen empleo en el momento de la aplicación de la encuesta. Fuente: datos del SSE PUCP, 2010-2014. Elaboración propia.

Ante este panorama, las entrevistadas resaltan que su vocación y su afinidad con los temas trabajados las mantienen en la trayectoria académica, y que esto contrarresta los factores adversos. A esto se suma que el espacio laboral —a partir de la figura del empleador como mentor y los pares, entre otros— permite vislumbrar desde más cerca las dinámicas que requiere el trabajo de investigación e identificar las oportunidades que ofrecen los centros laborales, como becas de investigación, consultorías, información sobre posgrados o cursos de capacitación. El acceso a información y oportunidades afianza el interés por mantenerse en carrera:

“Cuando entré a mi trabajo actual no sabía si me iba a dedicar a la investigación o iba a hacer una maestría. Hacer investigaciones con mi jefe actual, y conocer las becas de investigación, fue lo que me hizo decidir más por el PhD. Mi trabajo actual ha sido muy importante para mostrarme el camino” (economista 1).

Por lo tanto, reforzar lazos con un mentor o una mentora en el centro laboral puede ser crucial, no solo porque facilita el acceso a oportunidades que ofrecen los centros laborales, sino porque es un canal potencial para desplegar una red de contactos que pueden ser beneficiosos en el futuro.

En conclusión, la limitada oferta laboral pone a los jóvenes investigadores, hombres y mujeres, ante un panorama complejo. El acceso a un centro de trabajo resulta un elemento determinante, y este depende en gran medida del capital social de cada joven, heredado o forjado; es decir, ya sea de los contactos familiares o de los que se establecen en espacios como la universidad, lo que nos habla mucho de la conexión entre privilegio y academia en una sociedad como la peruana. Una vez adentro, el centro laboral se convierte en un espacio de continuo aprendizaje, donde se profundiza el entendimiento de las dinámicas del “campo académico” y se afianza la afinidad con los temas de investigación. Por último, llama la atención que la brecha de género respecto al salario ocurra incluso desde esta etapa inicial y cabe preguntarse cómo se comportará en el futuro.

¿Continuar en la investigación? Expectativas sobre la trayectoria en la academia

En los apartados anteriores hemos mostrado evidencia sobre cómo algunas experiencias y el acceso a oportunidades pueden influir en la primera etapa de la carrera de investigación. Es posible que esto se traslade a las expectativas, sobre la base de la acumulación de datos referidos a los espacios laborales y del análisis de las trayectorias de sus referentes y mentoras o mentores más cercanos. Reflexionar sobre las dificultades de otras personas que se dedican a la investigación en el país y las maneras de sobrellevarlas hace que las jóvenes evalúen con cuidado su futuro profesional y estimen el costo de oportunidad que sus decisiones podrían conllevar. Asimismo, en el proceso reflexivo analizan también el reto que implica ser mujer y sortear las dificultades del contexto de la investigación en nuestro país.

La vocación y la afinidad con los temas de trabajo aparecen como factores recurrentes para continuar en la carrera de investigación. A pesar de que la idea general es que la academia no ofrece oportunidades económicas muy rentables a corto plazo, y que la tarea de investigar enfrenta numerosas otras limitaciones en nuestro país, muchas de las jóvenes indican que podrían plantearse una estrategia combinada que no las aleje completamente de la carrera de investigación, pero que les permita aminorar los aspectos negativos que enfrentan sus actuales referentes. Entre estas soluciones, es frecuente que planeen desarrollarse profesionalmente en un escenario mixto, es decir, trabajar en otros sectores —público o privado— y continuar con la producción académica. Esta opción se les plantea como un escenario conciliador y atractivo al momento de construir sus expectativas profesionales: “En el futuro me veo en el sector público, pero tal vez dobleteando y continuar investigando. Me gustan ambas cosas, solo que no sé qué tan rentable es seguir en investigación pura” (economista 8).

Optar por otros espacios laborales diferentes a la carrera de investigación parte también de la necesidad de emplear las habilidades y conocimientos logrados en el trabajo de investigación, que consideran más teóricos y abstractos, en ámbitos más aplicados. Este interés de laborar en espacios que ofrecen la oportunidad de incidir directamente en las dinámicas de la sociedad puede convertirse en otro factor de “fuga en la cañería”, pero no necesariamente ligado a condiciones adversas sino, más bien, a un objetivo propio, como parte de la carrera profesional.

Finalmente, la compatibilización de los planes familiares con los hitos académicos influye en las expectativas de las mujeres y es un factor importante también para las investigadoras de esta generación. Este tema interpela y preocupa a la mayoría, por lo que las decisiones sobre su futuro implican un balance más cuidadoso que el de sus pares hombres sobre cómo entretejer los planes familiares y profesionales. Hay, sin embargo, diferencias entre economistas y socióloga, y estas preocupaciones aparecen con mayor frecuencia entre las primeras:

“Sí quiero tener familia, pero sé que si haría el doctorado, no podría hacer las dos cosas; entonces, si me voy al doctorado estaría renunciando a hacer eso” (economista 9).

“Hay todo un costo y una presión por ser madre que no se considera en el mundo académico. Ahorita estoy tratando de romper conscientemente, con un ‘haz tu plan de vida pensando que no vas a tener nada de eso’. Eso es duro, es feo que te obliguen a pensar así y que el mercado laboral te obligue a tomar estas decisiones” (socióloga 2).

Por el contrario, no encontramos evidencia de estas preocupaciones en el discurso de los investigadores. Para ellos, aspectos más ligados a los ámbitos profesionales —planes de capacitación y formación académica, expectativa sobre salarios, oportunidades laborales vinculadas a la producción académica, etcétera— tienen un mayor peso al momento de planear su futuro. Los entrevistados reportan que la construcción de una familia no significa una limitación o un “pare” en su carrera.

El interés por seguir la vocación, la valoración de la incidencia en ámbitos más aplicados y la búsqueda de mejores condiciones laborales, entre otros, son aspectos que todos los jóvenes, tanto mujeres como hombres, evalúan al construir sus expectativas respecto a la carrera en la academia. Encontramos, sin embargo, que la compatibilización de los planes académicos y familiares es desde ya importante en el caso de las mujeres, y que aún existen dificultades para encontrar alternativas que diluyan los roles tradicionales de género.

Conclusiones

Las cosas han cambiado para las jóvenes investigadoras de las ciencias sociales. En definitiva, hay una mejora con respecto a la situación de generaciones anteriores, como una mayor presencia femenina en las universidades y los centros de investigación, y un cuestionamiento de los roles de género tradicionales. Sin embargo, aún hay diferencias que, si bien pueden ser sutiles, implican barreras importantes para las mujeres en el campo académico.

Así, si bien en esta etapa de la trayectoria profesional no se observa una marcada subrepresentación de investigadoras jóvenes —lo que se refleja en un porcentaje de mujeres que se dedican a la investigación equiparable o ligeramente mayor que el de hombres—, las trayectorias académicas de las investigadoras jóvenes de sociología y economía echan luces sobre las barreras y oportunidades que se les presentan para su inserción en el mundo académico. Las dife-

rencias iniciales entre sociólogas y economistas durante la socialización en la escuela y la familia, así como durante las primeras experiencias universitarias, nos llevan a pensar que entre las mujeres de economía el efecto de la “cañería con fuga” comienza en un periodo anterior, en comparación con las de sociología.

Encontramos elementos que se van agregando, desde muy temprano, a la trayectoria de las mujeres: capacidades diferenciadas por género desde la escuela, expectativas docentes adversas, limitada visibilidad de referentes femeninos y necesidad de compatibilizar la maternidad con los hitos académicos, todo lo cual se suma a las dificultades estructurales transversales al género: espacios y acceso limitados, bajos salarios en comparación a otros empleos, percepción del rol del investigador y la incidencia. Estos elementos tendrán un papel crucial en las decisiones académicas y profesionales en los siguientes años de la trayectoria.

Identificamos como oportunidad potencial la función de mentoría que asumen algunos profesores o profesoras, que abre oportunidades y brinda herramientas para “navegar” de manera más informada en el campo académico. Sin embargo, la mentoría también puede ser una limitación, en tanto que el acceso es restringido y las experiencias, heterogéneas. La combinación de factores puede convertirse en una primera barrera para estudiantes con dificultades para establecer vínculos con sus docentes, especialmente porque en la universidad la mentoría tiene lugar de manera informal y espontánea. En este contexto, es importante evaluar las opciones teniendo en cuenta la experiencia de otros países y la proporción de docentes-investigadores e investigadoras, asegurando que los mecanismos sean transparentes —para evitar favoritismos—, así como basar los programas de mentoría en la elección mutua (de mentor o mentora y estudiante) y evaluar los incentivos para docentes.

Es importante generar una agenda de investigación que permita profundizar en estos primeros hallazgos sobre la trayectoria inicial de las mujeres jóvenes en la academia, discutirlos y tener un panorama más amplio sobre cuáles son los caminos efectivos para incentivar el desarrollo de la carrera de investigación en nuestro país, con el énfasis puesto sobre todo en aminorar las brechas de género.

Notas

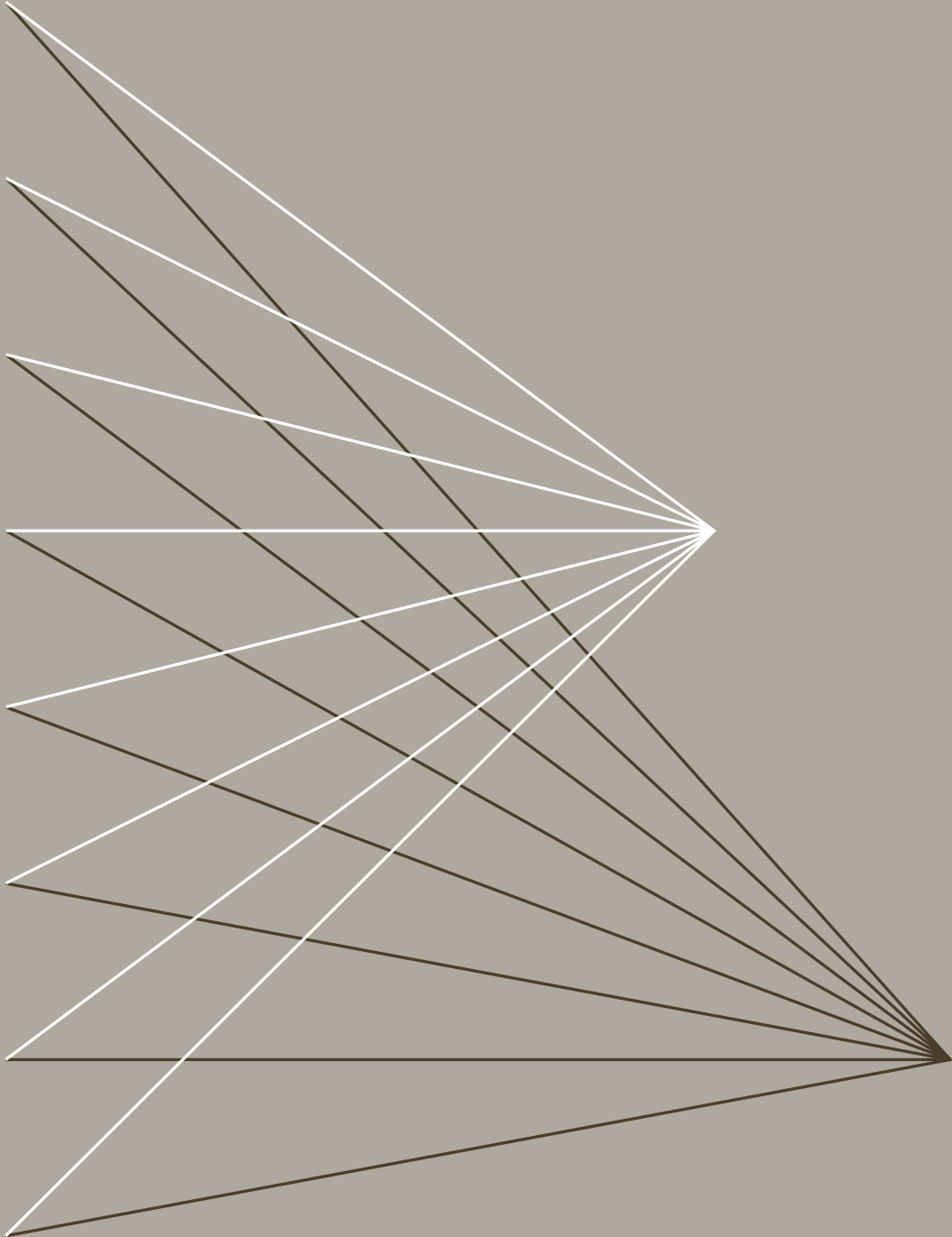
- 1 Agradecemos especialmente los comentarios de Emilio Legonía, Andrea Román, Silvana Vargas, María Balarin, Lorena Alcázar y Miguel Jaramillo a las versiones previas del presente artículo.
- 2 Estudios sobre la juventud sostienen que en esta etapa predominan las dinámicas de inestabilidad y reversibilidad (De Singly 2005); es decir, las decisiones y acciones pueden alterar las trayectorias con relativa facilidad.
- 3 Véase el capítulo 1.
- 4 Entendemos la mentoría como el proceso mediante el cual un docente —hombre o mujer— ejerce la tutela de su estudiante, es decir, le ayuda a establecer metas y desarrollar habilidades, y facilita su entrada exitosa en los círculos académicos y profesionales (Moses 1989); se entiende, asimismo, como un proceso de asesoramiento, orientación y facilitación del desarrollo intelectual y/o profesional de las personas identificadas como protegidas (Blackwell 1989). Según Chesler y Chesler (2002), la mentoría puede ser un importante recurso para evitar la deserción.
- 5 *Ranking* de universidades peruanas de América Economía *Intelligence*. Mide indicadores sobre calidad docente, producción de investigación e innovación, y empleabilidad de sus egresados, entre otros. Véase <goo.gl/G1AvMd>.
- 6 Datos del Sistema de Seguimiento a Egresados de la Dirección de Asuntos Académicos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (SSE PUCP). Véase <goo.gl/42FuoP>.
- 7 En *El oficio del sociólogo*, Bourdieu y otros (2008) instan a la autorreflexión y a visibilizar el rol propio como parte del fenómeno que se analiza. Es clave no solo estudiar “al otro” sino también los contextos cercanos a la persona que investiga y las estructuras que la constriñen o posibilitan.
- 8 Para mantener el anonimato cambiamos los nombres de las entrevistadas y cualquier otro elemento que pudiera hacer referencia a su identidad, incluidos los nombres de los centros y grupos de investigación.
- 9 Según reportes del SSE PUCP, la cohorte de egresados encuestados del 2009 contó con una población de 1627, correspondiente al 76% del total de la población de esa cohorte; y la del 2013, con 1840 egresados encuestados, 94,1% del total de egresados de esa cohorte. Véase <goo.gl/42FuoP>.

- 10 Datos del SSE PUCP, 2010-2014.
- 11 Esta percepción corresponde tanto a las entrevistadas como a algunos docentes —“Un profesor hizo un comentario de que normalmente ingresaban tantas mujeres como hombres, pero en las matemáticas se quedaban las mujeres, y se cambiaban a otras carreras afines a economía o [a] comunicación” (economista 5)—, y la corroboran los economistas entrevistados: “Mientras más te vas metiendo a economía, hay menos mujeres” (investigador economista 2).
- 12 En la literatura se propone que hombres y mujeres pueden tener distintos requerimientos de enseñanza; en el caso de las mujeres es importante profundizar en los temas, sobre todo en los años iniciales, para aumentar su autoconcepto académico y la confianza en ellas mismas (Sadler y Tai 2001; Hazari y otros 2007, citado en Mezarina y Cueva 2016: 39).
- 13 Lo cual se relaciona, además, con la proporción de docentes que se dedican a la investigación.
- 14 Un profesor entrevistado resalta que tienen mayor acceso a sus docentes quienes mantienen vínculos con organizaciones estudiantiles o lideran dichas organizaciones.
- 15 Como mencionamos antes, el campo académico tiene una forma particular de funcionar y reglas específicas (Bourdieu 2008).
- 16 Sobre todo en sociología, donde hay más mujeres en la plana docente y, además, son activas en sus procesos de mentoría.
- 17 La (limitada) presencia de mujeres en la plana docente y en cargos de liderazgo en la universidad es un elemento clave para entender con qué modelos femeninos cuentan las estudiantes, tanto de docentes/mentoradas como de referentes femeninas en la academia. La escasez de estos modelos es uno de los factores externos que limita la continuidad en la trayectoria para las mujeres debido a que funcionan como ejemplos inspiradores de éxito, ilustran el tipo de logros posibles para otras mujeres a su alrededor y sirven como *proxies* para los logros potenciales de otras mujeres (Polkowska 2013, Lockwood 2006).
- 18 Dirigenta del Partido Nacionalista, esposa de Ollanta Humala Tasso, presidente del Perú del 2011 al 2016, lapso en el que ella ejerció la función de “primera dama”.

Capítulo 7

**¿Insertándose al mundo
académico? Mujeres jóvenes
en la docencia universitaria**

Yamilé Guibert Patiño
Andrea Román Alfaro



A pesar de los importantes avances en pro de la igualdad de género en el último medio siglo, aún persisten enraizadas disparidades entre hombres y mujeres en el ámbito laboral. El mundo académico no está exento de estas diferenciaciones. De acuerdo con la literatura internacional hay una menor representación femenina en espacios académicos, ya sea como docentes e investigadoras (Frank Fox y Colatrella 2006, Roos y Gatta 2007, Bank 2011, Danowitz y Agans 2011) o ejerciendo cargos de liderazgo dentro y fuera del espacio universitario (Madden 2011). El Perú no es una excepción (Anderson 2014, Balarin 2014, León 2014, Ñopo 2014). Si bien las mujeres representan el 51,9% del estudiantado de posgrado de acuerdo con los datos del II Censo Nacional Universitario (INEI 2010)¹ y tienen tasas de graduación universitaria superiores a las de sus pares hombres (Castro y Yamada 2011), esta “superioridad” numérica no se ha traducido en una presencia mayoritaria en la docencia y el liderazgo universitario.

Según los datos del CENAUN 2010 analizados por León (2014), 31,9% del total de docentes del Perú son mujeres, mientras que 68,1% son hombres. Asimismo, y aunque no existen datos oficiales sobre altos cargos en las universidades o los centros de investigación, de acuerdo con la encuesta analizada en el capítulo 3 los hombres tienden a doblar el número de mujeres en puestos administrativos de rango medio (jefatura de departamento, secretaría académica, entre otros) y alto (decanato, vicerrectoría, rectoría). Esto se explica porque ellas se enfrentan a una doble segregación: por un lado, a pesar de que ahora hay más mujeres en el espacio universitario (Ñopo 2014, Danowitz y Agans 2011), ellas aún ocupan cargos de menor liderazgo y sin plaza fija (*tenure-track*) (Berheide y Anderson-Hanley 2011: 166); y por otro lado, todavía existe una “distribución diferenciada de prestigio, autoridad, reconocimiento y retribución económica” entre hombres y mujeres, que se agudiza conforme las mujeres van avanzando en edad y en su carrera (Balarin 2014: 560).

La segregación en el mundo académico es resultado de barreras contextuales² y de género que dan lugar a dificultades distintas para hombres y mujeres. Tal como se detalla en los capítulos de este libro, estas desigualdades son producto de factores que se van sumando, que suelen aparecer como resultado de un proceso de socialización diferenciada por sexo y género a lo largo de su vida (Woodham Burge 2011); y en el caso que nos ocupa, desde que las mujeres inician su carrera académica como estudiantes de pregrado y posgrado.

Este capítulo³ tiene como objetivo, precisamente, explorar la etapa inicial de ingreso al mundo académico de las ciencias sociales de mujeres jóvenes docentes y predocentes en el Perú. Las primeras experiencias con la docencia universitaria representan a menudo el primer contacto de estas jóvenes con el mundo académico, y una oportunidad para cimentar una carrera académica. En este país, el modelo de educación superior está fundamentalmente enfocado en la docencia y no en la investigación (Balarin 2014: 67), por lo que la universidad y la experiencia docente se convierten en un espacio de estudio importante para entender el mundo académico, en especial con los cambios a raíz de la Ley Universitaria 30220, del 2014.

Mediante la revisión de datos estadísticos⁴ y quince entrevistas con mujeres jóvenes predocentes o docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) buscamos identificar las características del proceso de inserción de mujeres jóvenes, menores de 35 años, al mundo académico. Este proceso incluye su contratación, los factores que las llevaron a elegir su carrera profesional y la docencia como opción laboral, sus relaciones con otros individuos en el ámbito universitario y sus expectativas laborales y personales.

Profundizar en el inicio de la carrera laboral, especialmente desde la experiencia docente, nos da pistas acerca de por dónde empiezan a instalarse las diferencias que posteriormente observamos entre hombres y mujeres de mayor edad, y ofrecer explicaciones sobre el porqué de tales diferencias. Las desigualdades de género se viven a temprana edad y es importante documentar las experiencias de las más jóvenes para proponer transformaciones que contribuyan a cambiar la situación actual.

¿Por qué las mujeres jóvenes?

En el presente capítulo sostenemos que el momento inicial de acceso a la docencia es fundamental para entender las futuras decisiones de docentes y predocentes referidas a su permanencia en la carrera académica. Este primer contacto está marcado, además, por la experiencia universitaria y los intereses personales de cada joven. Si bien partimos sabiendo que las desigualdades de género en la educación superior aumentan conforme se avanza en edad y se sube en la pirámide académica (Balarin 2014), es importante hacer hincapié en este primer momento introductorio que puede condicionar las diferentes trayectorias de las docentes mujeres.

Para explicar cómo las desigualdades se van perpetuando durante la carrera académica, la literatura ha utilizado la figura de la “cañería con fuga” (*leaking pipeline*) (Berryman 1983, Pell 1996, Tomassini 2013), que ejemplifica cómo muchas mujeres deben “escapar” o son indirectamente expulsadas del mundo académico y laboral en momentos críticos de su carrera, tales como “la formación del grado y el posgrado, en especial el doctorado, y la promoción en los niveles de diferentes *rankings* académicos o escalas jerárquicas” (Tomassini 2013: 66). Incluso se ha planteado la existencia de un “techo de cristal” (*glass ceiling*) que impide a las mujeres que ya están en carrera acceder a puestos de mayor prestigio, poder y remuneración (Hymowitz y Schellhardt 1986, Eagly y Carli 2007).

Si bien los conceptos “cañería con fuga” y “techo de cristal” han sido fundamentales para entender las desigualdades que enfrentan las mujeres al tratar de acceder al mundo académico, no problematizan las diferencias que actualmente existen entre las mismas mujeres y las decisiones que estas toman, ni los procesos por los que pasan para llegar a las diferentes etapas de

la carrera académica (Hargens y Long 2002, Eagly y Carli 2007, Tomassini 2013). Por esta razón, de acuerdo con Tomassini, “la metáfora del laberinto” sería más precisa, ya que permite “analizar las trayectorias como caminos que pueden adoptar diversos rumbos y donde las distancias, para llegar a los mismos logros, implican obstáculos distintos según el género de quien los transita” (2013: 66). Siguiendo esta línea, en lo que sigue buscamos centrarnos en los procesos, trayectorias y decisiones de mujeres jóvenes que acaban de iniciar su vida laboral en la academia.

Un primer punto importante en la trayectoria es la elección de la carrera. La decisión está marcada por diferencias de género relacionadas con la valoración de la familia, la percepción de la autoeficacia y las preferencias laborales durante la juventud (Woodham Burge 2011: 172). Estos factores hacen que las jóvenes tiendan a optar por carreras tradicionalmente femeninas, y las desaniman de seguir carreras como matemáticas o ciencias naturales (Jacobs 1996). En el caso peruano, Ñopo encuentra que “mientras casi 7 de cada 10 estudiantes de educación son mujeres, únicamente 2 de cada 10 lo son en las carreras de ciencias e ingenierías” (2014: 142). Otro factor que afecta las decisiones tempranas está relacionado con las presiones familiares, pues las mujeres anticipan un mayor conflicto que los hombres entre familia y trabajo (Woodham Burge 2011: 180).

Una vez iniciados los estudios de pregrado, un nuevo importante factor que desalienta a las mujeres de continuar una carrera en la academia es la relación con sus docentes y el acceso (o no) a alguna mentoría. La mentoría es un proceso interactivo que se basa en la colaboración para intercambiar información, guía y apoyo para mejorar el desenvolvimiento, superar problemas, mejorar las redes y las relaciones, y aumentar el éxito profesional (Hermsen y otras 2011: 345). Diversos estudios encuentran que las mujeres tienen mayores dificultades para acceder a una mentoría y se enfrentan a un mayor aislamiento profesional (Hermsen y otras 2011: 344; Raggins y Cotton 1991 y Schlegel 2010, en Drexler 2014; Mulyampiti 2015). Asimismo, la literatura indica que las mujeres describen las mentorías como una fuente fundamental para su éxito individual, pues por su intermedio logran una mejor integración a las organizaciones en las que estudian o laboran (Cullen y Luna 1993, Hermsen y otras 2011: 346).

El acceso a la mentoría y una relación fluida con profesoras y profesores al inicio de la vida académica son fundamentales para luchar contra el “clima gélido” (*chilly climate*) hacia las mujeres en la educación superior (Jacobs 1996, Settles y otras 2006, Allan y Madden 2006, Buquet y otras 2013, Tomassini 2013). Frecuentemente, ellas se sienten excluidas de las redes y de los espacios informales de contacto con docentes (Hermsen y otras 2011: 346, Roos y Gatta 2007). Si bien son académicamente más “dedicadas” y tienden a obtener más becas, los hombres intervienen más a menudo en organizaciones estudiantiles, clubes de deportes y grupos de investigación, lo que les da una mayor presencia en los espacios públicos importantes para el posicionamiento laboral (Ñopo 2014).

La literatura indica que las redes y las mentorías son particularmente importantes cuando los procesos de contratación no son formales (Danowitz y Agans 2011: 319). En el caso

peruano, Boyco (2015) encuentra que los mecanismos informales de contratación benefician a estudiantes que mantienen relaciones fluidas con sus docentes, y puede que esto termine beneficiando más a los estudiantes hombres que a las mujeres en ciertos contextos. Este es uno de los factores que más afecta los procesos de contratación de hombres y mujeres en la docencia y, especialmente, predocencia.

Las primeras experiencias como docentes también parecen ser muy importantes al explicar las trayectorias de las mujeres en la academia. Para Berheide y Anderson-Hanley (2011, citando a Bailyn 2003), las propias reglas de la academia perjudican a las mujeres. En el ámbito institucional existen barreras de productividad y visibilidad, así como prácticas sexistas —o mecanismos más sutiles— que impiden el ascenso de las mujeres (Buquet y otras 2013). La idea de que quienes califican como académicas o académicos son las personas que se dedican 100% al trabajo intelectual es incompatible con las responsabilidades de las mujeres; esto crea una incompatibilidad entre el mundo académico y el doméstico (Balarín 2014, León 2014).

Igualmente, el hecho de que ciertas metodologías de investigación —la cualitativa, por ejemplo, utilizada por muchas mujeres— sean menos prestigiosas que otras también perjudica a las académicas: las segrega en los procesos de ascenso laboral o de presencia en espacios públicos, como medios de comunicación, seminarios o conferencias. Todas estas barreras pueden terminar socavando la autoestima y restringiendo las oportunidades de las mujeres para hacer contribuciones profesionales (Buquet y otras 2013, citando a Sandler 1986). Tales microinequidades también son percibidas por las jóvenes que recién empiezan sus carreras, y pueden ahuyentar su permanencia en este espacio.

Un último aspecto que puede impactar en la trayectoria de las docentes jóvenes son sus expectativas. En el Perú, introducirse en la carrera docente puede significar el comienzo de una carrera en la academia; sin embargo, y dadas las condiciones del trabajo de investigación en el Perú, esto no siempre ocurre. El camino de la docencia y la investigación es largo y sacrificado, y puede no ser compatible con las expectativas sociales de género que asumen las mujeres (Balarín 2014, León 2014), tales como la maternidad y la vida en pareja (Del Mastro 2013, Acker y Armenti 2004, Mason y Goulden 2004a).

Las decisiones se mezclan con otro tipo de consideraciones, como la posibilidad de mejorar sus oportunidades laborales y los ingresos producto de estas. La carrera docente y de investigación tarda en rendir frutos económicos, por lo que muchos jóvenes —mujeres y hombres— optan por salirse de la carrera académica y laborar en el sector privado o público. Todos estos factores son importantes para comprender por qué debemos seguir profundizando en el estudio de la experiencia de las mujeres durante su ingreso al mundo académico y entender las experiencias de jóvenes como las que presentamos a continuación.

Aproximación al sujeto de estudio

Para estudiar el impacto de la desigualdad de género en el mundo académico consideramos importante recoger los testimonios de mujeres jóvenes que empiezan su carrera en las ciencias sociales. Para ello, sostuvimos entrevistas con predocentes o docentes de la PUCP y la UNMSM, mediante las cuales identificamos las principales características de su inserción en el mundo académico. Por *proceso de inserción* entendemos no solo la contratación, sino también los factores que llevan a estas jóvenes a elegir su carrera y, luego, la docencia como una opción laboral; sus relaciones con otros individuos del ámbito universitario y sus expectativas laborales y personales.

En la matriz de operacionalización que presentamos en el cuadro 1 detallamos las dimensiones y los elementos observados en las entrevistas. Dado que nuestra aproximación es cualitativa, es importante resaltar que los puntos no son exhaustivos ni discretos entre sí; es decir, muchos temas coinciden y complementan las dimensiones seleccionadas.

Con nuestras entrevistas buscamos caracterizar un proceso del cual se tiene muy poca información, pero que puede representar un momento fundacional de la inserción y socialización para aquellas jóvenes que pretenden hacer una carrera académica en el Perú. A diferencia de lo que sucede en Norteamérica y varios países de Europa Occidental, donde la enseñanza universitaria está supeditada al hecho de haber obtenido un doctorado,⁵ en el Perú las estudiantes de universidades o recién graduadas o licenciadas pueden enseñar como jefas de práctica, asistentes de cátedra o docentes.⁶ Esto permite, entonces, identificar oportunidades y barreras que aparecen durante la etapa temprana de la carrera académica, y que pueden hacer que permanezcan en ella o que deserten del espacio docente universitario.

Dado que en diversas investigaciones se resalta que las experiencias docentes son distintas según la disciplina y el tipo de institución en la que se labore (Berheide y Anderson-Hanley 2011, Berheide y otras 2013), comparamos las carreras de ciencias sociales (antropología, ciencia política, economía y sociología) en dos tipos de institución de educación superior —una universidad pública y otra privada—; ambas, referentes académicos en el campo de las ciencias sociales en el Perú: las ya mencionadas PUCP y UNMSM.

Debido a que la definición de *ciencias sociales* es distinta en la UNMSM que en la PUCP, optamos por utilizar la denominación empleada en esta última. Si bien reconocemos que las dinámicas institucionales entre carreras varían y que debemos considerar estas variaciones en nuestro análisis, esta uniformización es necesaria para establecer una comparación apropiada de las experiencias de las jóvenes en campos académicos distintos. Las facultades y carreras consideradas las detallamos en el cuadro 2.

Cuadro 1 Matriz de operacionalización

Características	Dimensiones	Elementos por observar
Trayectoria	Intereses personales	Elección de carrera y universidad. Interés de entrar a la docencia o la investigación.
	Experiencia universitaria	Experiencia en aulas. Mentoría y redes. Participación en espacios universitarios. Trabajo preprofesional.
Proceso	Contratación	Proceso de contratación. Trabajos adicionales.
	Experiencia laboral	Trabajo con docentes y estudiantes. Relación con la institución.
Expectativas	Carrera en investigación o en docencia	Metas académicas. Intereses laborales y salariales.
	Futuro personal	Maternidad. Vida en pareja.

Elaboración propia.

Cuadro 2
Carreras de ciencias sociales: PUCP y UNMSM

Universidad	Facultad	Departamento/Escuela Académico-Profesional	Carreras
PUCP	Facultad de Ciencias Sociales	Departamento de Ciencias Sociales	Antropología Ciencia Política Sociología
		Departamento de Economía	Economía
UNMSM	Facultad de Ciencias Sociales	Escuela Académico-Profesional de Antropología	Antropología
		Escuela Académico-Profesional de Sociología	Sociología
	Facultad de Derecho y Ciencia Política	Escuela Académico-Profesional de Ciencia Política	Ciencia Política
	Facultad de Ciencias Económicas	Escuela Académico-Profesional de Economía	Economía

Elaboración propia.

Sostuvimos quince entrevistas con jefas de práctica o docentes de todas las carreras de ambas universidades, dos entrevistadas por carrera. Únicamente en el caso de economía de la UNMSM entrevistamos solo a una docente, debido a que no encontramos ninguna otra jefa de práctica o docente mujer menor de 35 años. La mayor parte de las entrevistadas son predocentes, jefas de práctica o, en la UNMSM, asistentes de cátedra (diez en total). Tres docentes provienen de la PUCP y dos de la UNMSM. En promedio, cada entrevista duró 75 minutos.

En el cuadro 3 especificamos la información sociodemográfica y laboral de las entrevistadas.⁷ El promedio de edad es de 27 años, la mayoría nacieron en Lima y son solteras. La educación de sus padres alcanza, en la mayor parte de los casos, el nivel superior universitario (13); en cuanto a sus madres, la muestra se presenta un poco más dispersa, aunque la mayoría (10) tienen educación superior técnica o universitaria.

En cuanto a la educación previa de las entrevistadas, la muestra se encuentra dividida entre aquellas que provienen de colegios privados (8) y las que estudiaron en colegios públicos (7). Todas las entrevistadas con estudios de pregrado en la UNMSM y solo una de las de la PUCP provienen de colegios públicos, lo que echa luces acerca de las diferencias socioeconómicas entre las entrevistadas. Un tema que, si bien no es el foco de este estudio, es importante tenerlo en cuenta para futuras aproximaciones a las desigualdades de género en el mundo académico, dadas las diferencias que puede implicar en el acceso a redes o a capital social.

Conocer las experiencias de estas jóvenes permite, por un lado, complementar la aún escasa producción académica acerca de la situación de las mujeres en las ciencias sociales peruanas, más reducida aún cuando se trata de mujeres jóvenes y sus primeras experiencias laborales; y, por otro lado, ofrecer a universidades y centros de enseñanza superior información de primera mano sobre sus docentes y predocentes, lo que podría facilitar el establecimiento de políticas internas de equidad género u otras iniciativas similares necesarias para mejorar la situación de las mujeres en la universidad.

Cuadro 3
Datos de las entrevistadas

Seudónimo	Carrera que estudió	Universidad en la que estudió	Edad	Lugar de origen	Estado civil	Tipo de colegio	Nivel educativo del padre	Nivel educativo de la madre	Categoría	¿Enseña?
Isabel	Antropología	PUCP	26	Lima	Soltera	Privado	Superior universitaria	Superior técnica	Predocente	No
Adriana	Antropología	PUCP	26	Lima	Soltera	Privado	Superior universitaria	Superior universitaria (incompleta)	Predocente	Sí
Emilia	Antropología	UNMSM	27	Lima	Soltera	Público	Secundaria	Secundaria	Predocente	Sí
Pamela	Antropología	UNMSM	26	Lima	Soltera	Público	Superior universitaria	Secundaria	Predocente	No
Mónica	Ciencia Política	PUCP	33	Lima	Soltera	Privado	Superior universitaria	Superior técnica	Docente	Sí
Leticia	Ciencia Política	PUCP	26	Lima	Soltera	Privado	Superior universitaria	Superior técnica	Predocente	Sí
Julia	Ciencia Política	PUCP	26	Lima	Soltera	Privado	Superior universitaria	Superior técnica	Docente	Sí
Karen	Ciencia Política	UNMSM	31	Lima	Soltera	Público	Superior técnica	Secundaria	Docente	Sí
Helena	Economía	PUCP	24	Lima	Soltera	Público	Superior técnica	Superior técnica	Predocente	Sí
Angélica	Economía	PUCP	25	Lima	Soltera	Privado	Superior universitaria	Superior universitaria	Predocente	Sí
Sandra	Economía	UNMSM	31	Junín	Casada	Público	Secundaria	Secundaria	Docente	Sí
Silvia	Sociología	PUCP	26	Lima	Soltera	Privado	Superior universitaria	Superior universitaria	Predocente	No
Carmen	Sociología	PUCP	30	Lima	Soltera	Privado	Superior universitaria	Secundaria	Docente	Sí
Valeria	Sociología	UNMSM	26	Lima	Soltera	Público	Superior técnica y universitaria	Superior técnica	Predocente	No
Josefina	Sociología	UNMSM	23	Amazonas	Soltera	Público	Superior universitaria	Superior técnica	Predocente	No

Elaboración propia.

Mujeres en las ciencias sociales: los casos de la PUCP y la UNMSM

El contexto general

Antes de adentrarnos en el análisis central sobre los resultados cualitativos de la investigación, conviene darle una mirada general a la situación de las docentes de las universidades peruanas tomando en cuenta las diferencias por grupos de edad. Para esto, hemos trabajado con datos del CENAUN 2010, los cuales, si bien tienen limitaciones, nos permiten hacernos una idea.

De acuerdo con los datos del CENAUN 2010, las mujeres conforman solo el 30% de la plana docente universitaria. Además, tal como se ve en el cuadro 4, los hombres son mayoría en todos los grupos de edad; sin embargo, las diferencias se amplían a medida que nos movemos a grupos de edad mayores. Así, el grupo de docentes de 20 a 30 años presenta una diferencia de 10% a favor de los hombres, mientras que el grupo de 61 años a más presenta una diferencia de 68% a favor de estos mismos.

Cuadro 4
Docentes por grupos de edad (nacional)

Edad	20-30	31-40	41-50	51-60	61 a más
Hombres	55%	63%	66%	70%	84%
Mujeres	45%	37%	34%	30%	16%
N.º	4 007	14 614	16 580	15 386	8 205

Fuente: II Censo Nacional Universitario (INEI 2010).
Elaboración propia.

Al observar las diferencias por tipo de carrera⁸ (cuadro 5), encontramos que la disparidad numérica entre docentes hombres y mujeres en el grupo más joven es igual que en el resto de grupos o un tanto menor; incluso es posible encontrar carreras en las que el número de docentes mujeres es mayor que el de hombres (educación, humanidades y salud). Los casos más preocupantes, con diferencias más significativas que las presentadas en el cuadro 4 para menores de 30 años, son derecho e ingeniería; en ambos, la diferencia es de alrededor del 40% a favor de los docentes hombres.

El dato que más llama la atención es la transformación de los resultados en el grupo de docentes mayores de 30 años. Si bien entre menores de 30 encontramos carreras con predominancia de mujeres, entre mayores de 30 todas las carreras tienen un mayor número de docentes hombres. En casos como ingeniería la diferencia entre hombres y mujeres alcanza el 66%; la siguen administración (56%) y derecho (55%). El cuadro 5 nos permite observar cómo en las ciencias sociales también hay diferencias que favorecen a los hombres, especialmente entre docentes mayores de 30 años.

Cuadro 5
Docentes según carrera por grupos de edad (nacional)

Carreras	MENORES DE 30			MAYORES DE 30		
	Hombres	Mujeres	N.º	Hombres	Mujeres	N.º
Administración	52%	48%	453	78%	22%	6 876
Ciencias Sociales	55%	45%	108	77%	23%	1 648
Ciencias y Matemática	55%	45%	55	72%	28%	1 791
Derecho	66%	34%	283	77%	23%	3 984
Educación	38%	62%	132	56%	44%	2 427
Humanidades	45%	55%	619	60%	40%	5 014
Ingeniería	70%	30%	1 015	83%	17%	10 716
Salud	41%	59%	516	55%	45%	12 168

Fuente: II Censo Nacional Universitario (INEI 2010).
Elaboración propia.

Al observar las diferencias por especialidad entre docentes de ciencias sociales mayores de 30 años notamos una fuerte disparidad entre hombres y mujeres (cuadro 6). Las diferencias más importantes se dan en las carreras de economía (74%) y antropología (66%); no obstante, en todas hay diferencias considerables.⁹

A pesar de que las diferencias por grupos de edad muestran un mejor panorama para las mujeres jóvenes, es importante resaltar que este cambio numérico no necesariamente es producto de un esfuerzo explícito de las instituciones de educación superior por incluirlas como docentes universitarias. Es, más bien, resultado de un proceso histórico-social de lucha feminista (Valladares Chamorro 2012) que ha permitido que ellas lleguen a ser el 50% del estudiantado en la actualidad y que puedan competir por puestos de docencia en las universidades.

Cuadro 6
Ciencias sociales: docentes mayores de 30 años por especialidad (nacional)

Especialidad	Hombres	Mujeres	N.º
Antropología	83%	17%	123
Ciencia Política	71%	29%	17
Ciencias Sociales	72%	28%	915
Economía	87%	13%	437
Sociología	75%	25%	156

* La categoría residual "Ciencias Sociales" agrupa a docentes que no completaron la información específica sobre la carrera en la que dictan.

Fuente: II Censo Nacional Universitario (INEI 2010).

Elaboración propia.

Los resultados no nos permiten afirmar, sin embargo, que en unos diez años o más las brechas terminarán cerrándose. Si bien probablemente habrá más mujeres docentes en el grupo de 30 años a más en comparación con el porcentaje actual, otros factores podrían intervenir en la decisión de las mujeres de permanecer en la carrera docente. Tal como se afirma en los diversos capítulos de este libro, hay una serie de factores que dificultan el tránsito de las mujeres en el mundo académico universitario, que alientan su deserción y dificultan el cierre de la brecha de subrepresentación actual.¹⁰

Otra información adicional que nos permitiría continuar describiendo la brecha entre docentes mujeres y hombres es su condición laboral. Como vimos, el número de docentes hombres es mayor que el de mujeres; no obstante, no tenemos datos que nos permitan determinar si las condiciones laborales son similares. La mayor parte, hombres y mujeres, laboran con un contrato, generalmente semestral, y trabajan a tiempo parcial en cursos específicos. No tienen derecho a participar en el gobierno de la universidad, a ocupar cargos administrativos ni a participar en la política universitaria; tampoco ascienden en las diversas categorías de docencia (auxiliar, asociado y principal). No obstante, queda claro que en el grupo de mayores de 30 años las mujeres están concentradas en las categorías más bajas de la escala docente, mientras que 40% de los hombres son profesores ordinarios. Las diferencias son mínimas entre menores de 30, e incluso podrían ser un tanto más positivas para las mujeres (cuadro 7).

Si analizamos solo las cifras referidas a ciencias sociales, encontramos que la distribución en ambos grupos de edad es similar. A pesar de que el número de docentes hombres triplica el número de docentes mujeres —lo que hace que la presencia masculina en la universidad sea mayoritaria—, la distribución porcentual por condición laboral es parecida, con la mayoría de menores de 30 años en las categorías "jefe de práctica" y "profesor contratado", como era de esperarse (cuadro 8).

Cuadro 7
Condición laboral de docentes (nacional)

	MENORES DE 30		MAYORES DE 30	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Docente ordinario/a	4,7%	4,3%	40,0%	23,0%
Docente extraordinario/a	1,2%	1,4%	0,6%	0,4%
Docente contratado/a	63,5%	66,1%	56,0%	70,5%
Jefe/a de práctica	30,6%	28,2%	3,4%	6,1%
N.º	2 203	1 803	38 069	22 007

Fuente: II Censo Nacional Universitario (INEI 2010).

Elaboración propia.

Cuadro 8
Condición laboral de docentes de ciencias sociales (nacional)

CONDICIÓN LABORAL	MENORES DE 30		MAYORES DE 30	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Profesor/a ordinario/a	5,1%	8,2%	63,4%	59,7%
Profesor/a extraordinario/a	0,0%	0,0%	0,2%	0,3%
Profesor/a contratado/a	40,7%	45,0%	33,9%	33,7%
Jefe/a de práctica	54,2%	46,9%	2,4%	6,3%
N.º	59	49	1 268	380

Fuente: II Censo Nacional Universitario (INEI 2010).

Elaboración propia.

No obstante, las diferencias más notorias radican en el acceso a los puestos de docencia principal, una vez que los profesores o las profesoras ya están *ordinarizados*: los hombres tienden a ocupar las posiciones de mayor prestigio en la escala docente, como la de "profesor principal".¹¹

Una de las razones que comúnmente se usan para justificar la ausencia de mujeres en posiciones altas o en espacios de debate académico es su falta de preparación o especialización e incluso su menor preparación académica. No obstante, los porcentajes de conclusión del posgrado por grupos de edad que encontramos en el Censo Universitario son bastante similares entre docentes hombres y mujeres (cuadro 9); es más, entre las jóvenes encontramos un mayor porcentaje con posgrado concluido (57,2% de las mujeres *versus* 53,3% de los hombres).

Cuadro 9
Estudios de posgrado concluidos (nacional)

¿ESTUDIOS DE POSGRADO CONCLUIDOS?	MENORES DE 30 AÑOS		MAYORES DE 30 AÑOS	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Sí	53,3%	57,2%	86,2%	86,2%
No	46,7%	42,8%	13,8%	13,8%
N.º	1 057	946	32 367	14 542

Fuente: II Censo Nacional Universitario (INEI 2010).
Elaboración propia.

En ciencias sociales encontramos un panorama similar (cuadro 10). En el grupo de edad menor, el porcentaje de docentes con estudios de posgrado concluidos es más alto entre las mujeres (aunque el número de docentes es bajo: 28 hombres y 23 mujeres), y entre docentes mayores de 30 años las cifras son casi iguales; es decir, las mujeres no están académicamente menos preparadas, en proporción, que sus pares hombres.

Los resultados presentados en los cuadros del 4 al 10 confirman el diagnóstico de investigaciones previas sobre la situación de disparidad entre docentes hombres y mujeres en la universidad peruana, incluidas las ciencias sociales (Balarín 2014, León 2014, Ñopo 2014). Los datos extraídos del CENAUN confirman que, efectivamente, la masa de docentes está principalmente conformada por hombres. Esta situación es común a todos los grupos de edad revisados —especialmente en mayores de 30 años— y a la mayoría de carreras.

La PUCP y la UNMSM no constituyen una excepción a estos resultados. En un reciente diagnóstico del Departamento de Ciencias Sociales de la PUCP,¹² elaborado por Ramos y Diez (2017), se observan las diferencias entre el número de docentes mujeres y hombres para el año 2015. Según los autores, 66,7% de la plana docente de ciencias sociales son hombres. La diferencia más marcada está en la carrera de ciencia política, donde los hombres llegan a ser el 77,8% del total de docentes.

Ramos y Diez notan que “en las 3 categorías de docencia ordinaria los varones son más que las mujeres” (2017: 10). El 68% del conjunto de docentes principales son hombres, cifra similar al número total de docentes hombres del departamento mencionada en el párrafo anterior (nuevamente, ciencia política es la carrera con más diferencias en la distribución de puestos); es decir, los hombres están concentrados en las categorías más altas de la escala de puestos de docencia ordinaria, mientras que las mujeres se quedan en los puestos más bajos.

Cuadro 10
Estudios de posgrado concluidos
(solo docentes de ciencias sociales, nacional)

¿ESTUDIOS DE POSGRADO CONCLUIDOS?	MENORES DE 30 AÑOS		MAYORES DE 30 AÑOS	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Sí	46,0%	60,9%	92,7%	91,0%
No	54,0%	39,1%	7,3%	9,0%
N.º	28	23	1 157	332

Fuente: II Censo Nacional Universitario (INEI 2010).
Elaboración propia.

Estos resultados son similares a los encontrados por León (2014) en la carrera de economía de la PUCP: solo 20% de la plana docente son mujeres. Las diferencias coinciden con la poca presencia de mujeres en el liderazgo de la Facultad de Ciencias Sociales. En los 50 años de la Facultad solo ha habido dos decanas, además de la elegida el 2017. Esto confirmaría un posible proceso de segregación horizontal, en el que la división del trabajo sigue siendo según el sexo, con mujeres sobrerrepresentadas en ciertas disciplinas o puestos y subrepresentadas en otras (Ginther y Kahn 2004, en León 2014, Tsui 2015, Woodham Burge 2011).

De acuerdo con datos extraídos de las páginas web de las instituciones estudiadas, hasta agosto del 2017 en la Facultad de Ciencias Sociales de la PUCP había 72 jefes o jefas de práctica: 18 en antropología, 15 en ciencia política, 16 en economía y 23 en sociología; esto es, 72; de este total, 37 son hombres y 35, mujeres. Los números son similares; la diferencia más importante se encuentra en sociología, donde las mujeres son 9 y los hombres, 14 (cuadro 11).

En la plana docente las diferencias son más notorias: de 262 docentes, 178 son hombres y 84 son mujeres. En todas las carreras, a excepción de antropología, los hombres superan a las mujeres por el doble o más. El caso más extremo es el de economía, donde los docentes hombres son alrededor de cuatro veces más que sus pares mujeres.

Por otro lado, si observamos las categorías de docencia ocupadas por hombres y mujeres, hallamos diferencias interesantes. Si bien la mayoría trabajan por contrato (62,9% de los hombres y 69,1% de las mujeres), en el grupo de “docentes ordinarios” los hombres están concentrados en la categoría “profesor principal” y “profesor asociado”. El 20,7% de los docentes son profesores principales y 11,2% son docentes asociados, frente a 14,3% y 8,3% de mujeres en las mismas categorías respectivamente.

Cuadro 11
Docentes y jefes/as de práctica de la Pontificia Universidad Católica del Perú

CARRERAS	JEFATURA DE PRÁCTICA		DOCENCIA	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Antropología	7	11	22	27
Ciencia Política	8	7	47	20
Economía	8	8	67	14
Sociología	14	9	42	23
Total	37	35	178	84

Fuente: páginas web de la PUCP.
 Elaboración propia.

Si analizamos estas proporciones por carreras (cuadro 12), vemos que las mujeres tienden a ocupar los puestos más bajos de la escala docente en antropología y ciencia política. A pesar de haber diferencias notables —y que merecen ser consideradas— en el número total de docentes de economía y sociología, la proporción de hombres y mujeres en la categoría de docente principal es parecida, e incluso favorable a las mujeres.

En antropología observamos que si bien hay una mayor cantidad de docentes mujeres, estas tienden a ocupar puestos de “docente contratado” (74,1%) o se ubican las categorías más bajas de la escala de docencia ordinaria. Lo mismo sucede en ciencia política: las docentes son, en su gran mayoría, contratadas.

En la UNMSM no hallamos información oficial provista por algún documento de la propia universidad. Sin embargo, haciendo una “excavación” en las páginas web de las respectivas escuelas académicas y departamentos encontramos que, de las planas docentes de antropología, economía y sociología, la gran mayoría son hombres: en todos los casos, más de 85%. Se observan diferencias importantes en las distintas categorías de docencia, especialmente en sociología y antropología, donde, aparentemente, no hay mujeres en carrera docente, es decir, con posibilidades de ascender.

Cuadro 12
Docentes por categoría en la Pontificia Universidad Católica del Perú (2017-1)

CARRERAS	ANTROPOLOGÍA		CIENCIA POLÍTICA		ECONOMÍA		SOCIOLOGÍA	
	H*	M*	H	M	H	M	H	M
Principal	22,7%	3,7%	12,8%	0,0%	26,9%	35,7%	19,1%	26,1%
Asociado/a	18,2%	11,1%	12,8%	10,0%	11,9%	0,0%	4,8%	8,7%
Auxiliar	9,1%	11,1%	6,4%	10,0%	1,5%	7,1%	7,1%	4,3%
Contratado/a	50,0%	74,1%	68,1%	80,0%	59,7%	57,1%	69,1%	60,9%
Total	22	27	47	20	67	14	42	23

* H: hombres; M: mujeres.
 Fuente: páginas web de la PUCP.
 Elaboración propia.

La carrera de derecho y ciencia política tiene 104 docentes: 95 hombres y 9 mujeres. Este resultado se puede comparar con la distribución de docentes en la carrera de Trabajo Social, históricamente feminizada y que en la UNMSM también forma parte de la Facultad de Ciencias Sociales: de 19 docentes, 14 son mujeres y 5 son hombres. Las mujeres ocupan cargos en las tres categorías de docentes presentadas en el cuadro 13.

Cuadro 13
Docentes por categoría en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos

CARRERAS	ANTROPOLOGÍA		ECONOMÍA		SOCIOLOGÍA	
Categorías	H*	M*	H	M	H	M
Principal	3	0	25	3	14	4
Asociado/a	7	1	41	2	5	0
Auxiliar	3	1	18	5	7	0
Total	13	2	84	10	26	4

* H: hombres; M: mujeres.
 Fuente: páginas web de la UNMSM.
 Elaboración propia.

Las docentes y predocentes jóvenes de la PUCP y la UNMSM

Trayectorias e intereses personales de las entrevistadas

El primer hito que marca las trayectorias de las predocentes y docentes entrevistadas se presenta con la elección de la carrera a estudiar, lo que se relaciona también con el interés general que presentan las entrevistadas por seguir una carrera docente o académica. Llama la atención que la mayoría de las entrevistadas mencionen que su elección por una carrera de las ciencias sociales fue inicialmente cuestionada por su padre, su madre o ambos. Esto es especialmente cierto entre las que provienen de hogares con mayores necesidades económicas; en tales casos, la preocupación gira en torno a su futuro laboral. Esto se da incluso entre las que cursaron la carrera de economía, que podría ser considerada la carrera de las ciencias sociales con mayor prestigio social. Las entrevistadas mencionan, en su mayoría, que finalmente lograron convencerlos basándose en la confianza que tenían en ellas por su sobresaliente historial académico durante la educación secundaria.

Otro punto importante que se ve afectado por el nivel socioeconómico es la selección de la universidad. Aquellas entrevistadas que provienen de la UNMSM mencionan que, además del prestigio de esta universidad pública, lo que las impulsó a decidirse es que no contaban con recursos para estudiar en una universidad privada:

“San Marcos había sido un referente en mi familia porque tuve primos mayores y primas mayores que estudiaron acá. Entonces también estaba el tema económico; o sea, sabía que ir a una universidad particular no era accesible para mí en ese momento”
(Sociología UNMSM).

Al preguntarles si tuvieron alguna motivación especial para ingresar a la carrera docente universitaria o al mundo académico, la mayor parte revelan que, en diferentes momentos de sus experiencias universitarias o escolares, existió una motivación para dedicarse a la enseñanza.¹³ Algunas mencionan incluso haber tenido una vocación “desde siempre”, potenciada por experiencias extracurriculares durante sus primeros años de universidad: “siempre me ha gustado. De hecho, aparte de dictar acá también hago voluntariado que es dictar matemáticas en un colegio en San Juan de Lurigancho” (Angélica, Economía PUCP).

Las entrevistadas admiten que sus primeras experiencias como predocentes, docentes o asistentes de investigación fueron fundamentales para potenciar su interés por la carrera docente. En la medida en que sus primeras experiencias fueron, en general, placenteras, aumentó su interés por el dictado. Un elemento importante para entender estas experiencias positivas es la

presencia de mentoras o mentores que brindan modelos a seguir y mantienen su interés en la investigación y docencia. Además, tales mentores o mentoras garantizan que las docentes y predocentes permanezcan en sus círculos y redes de contacto.¹⁴

Un elemento que diferencia a las entrevistadas de ambas universidades es la lealtad hacia la institución en el caso de la UNMSM, lo que las impulsa a mantenerse en la carrera docente en la misma universidad. Todas las entrevistadas de esta universidad mencionan que les interesa mantenerse en contacto con la institución para “devolver” las oportunidades que les había brindado ese espacio, así como para continuar mejorando la calidad educativa de la universidad y brindarles mejores oportunidades a las generaciones futuras:

“No enseñas por tener dinero, ni enseñas por ganar algo, un beneficio económico. Enseñas por vocación, por el nombre de San Marcos y porque sabes que te vas a encontrar ahí con una serie de problemas, deficiencias y limitaciones que [en] la medida de lo posible [se] pueden [enfrentar] en una cátedra”
(KAREN, Ciencia Política UNMSM).

Experiencia universitaria

Al comenzar a discutir sus experiencias universitarias y, en especial, el tipo de relación con sus compañeros y sus profesores y profesoras, la mayoría de las entrevistadas tienen una evaluación positiva de su tiempo en las aulas, tanto en la PUCP como en la UNMSM. Sin embargo, al indagar un poco más acerca de sus experiencias, todas mencionan experiencias “sutiles” de discriminación en las aulas.

Un primer punto es la percepción dispar entre estudiantes hombres y mujeres, y su desenvolvimiento diferenciado en estos espacios. La mayoría de entrevistadas mencionan que sus compañeros sobresalían en los cursos teóricos o en cursos de corte cuantitativo, mientras que sus compañeras sobresalían en cursos aplicativos. Las entrevistadas de economía afirman que los varones tendían a dominar cursos de macroeconomía y matemática, aunque también sostienen que esto estaría cambiando lentamente debido a la renovada importancia de temas ligados a la microeconomía.

Si bien todas las entrevistadas refieren que algunas compañeras sobresalían por obtener los primeros puestos en sus respectivas carreras y estaban consideradas como muy aplicadas, mencionan también que los hombres destacaban por opinar en el aula sin temor a las críticas de sus compañeras o compañeros. De acuerdo con las entrevistadas, las mujeres tienen más dudas sobre sus intervenciones y más temor de caer en el error:

“Pensamos que lo que podemos decir o proponer no es igual a lo que ellos pueden proponer o es menos que lo que ellos hacen; entonces, como que no se arriesgan, no les discuten o simplemente no tratan de trabajar en iguales condiciones como ellos en cuestiones académicas” (PAMELA, Antropología UNMSM).

Esta diferencia en la participación no se da exclusivamente en el aula, afirman las entrevistadas, sino que se reproduce en actividades extracurriculares como los grupos de investigación y los espacios de liderazgo estudiantil, tal como precisa Ñopo (2014). Ellas mencionan que estos espacios estaban liderados por hombres, ya que las mujeres mostraban muy poco interés por la investigación y la actividad política. Algunas relacionan esta falta de interés con las responsabilidades que enfrentan en sus hogares, ya que asumen tareas de cuidado de otros familiares o responsabilidades económicas que las obligan a trabajar. Emilia (Antropología UNMSM), por ejemplo, si bien recibió una invitación a participar en un grupo de investigación, no pudo aceptarla por cuestiones económicas: “tenía que trabajar y estudiar”. Las responsabilidades son mayores en hogares con más necesidades económicas, pues deben buscar trabajos para complementar el ingreso del hogar. La mayoría de las entrevistadas reacias a participar en estos espacios optaron por priorizar sus estudios o por contar con experiencia laboral preprofesional.

Las entrevistadas que formaron parte de grupos de investigación o del equipo de redacción de revistas estudiantiles sostienen que en algunos casos las mujeres en posiciones de mando eran menos escuchadas que sus pares hombres. Incluso aquellas que llegaban a ser escuchadas dudaban de la credibilidad y legitimidad de su accionar:

“Sí, en realidad [los varones] pesaban un montón, y por eso hubo varios problemas. [...] Yo sí era de las que pensaba ‘tienes este mecanismo, utilízalo’, pero en ambos casos [...] las chicas que en cada momento fueron presidentas decían ‘pero van a decir que voy a ser una peleona, me van a decir que soy así... pero tienes que usarlo’” (LETICIA, Ciencia Política PUCP).

Un asunto que también se menciona como posible razón de la falta de participación de las mujeres en las aulas y otros espacios es su relación con los docentes durante su experiencia en pregrado. Algunas percibían que ciertos docentes preferían escuchar a estudiantes varones y valoraban más lo que ellos tenían que decir:

“Yo sentí en algún momento que a veces los profesores, no solo por el hecho de ser mujer, sino [por] el hecho de parecer muy menor, no eres muy visible, de repente. Siempre traté de demostrar lo que yo sabía, lo que yo podía, para hacerme un poco más visible entre los profesores” (SANDRA, Economía UNMSM).

De acuerdo con algunas entrevistadas, estas preferencias explicarían la falta de motivación de las estudiantes para participar y buscar ser incluidas en los espacios académicos. En interesante notar que estas percepciones sobre las preferencias de los docentes se dan tanto en la UNMSM como en la PUCP, y en las cuatro carreras estudiadas.

La lectura acerca del espacio universitario es unánime: “sigue siendo un espacio predominantemente masculino; los directores de escuela eran hombres, los secretarios académicos de la escuela eran hombres, los profesores de los cursos eran hombres y veías pocas mujeres” (Valeria, Sociología UNMSM). A pesar de esta situación y de su opinión acerca de las preferencias de los docentes, la mayoría de las entrevistadas evalúan de forma positiva la relación con sus profesores y profesoras.

De las entrevistadas de la UNMSM, todas mencionan a profesores “mayores” que muestran poco interés por el contenido de sus cursos e invierten muy poco en la relación con sus estudiantes: “se sienten muy confiados de la cátedra y no se actualizan, y, ya pues, repiten lo mismo en los cursos” (Karen, Ciencia Política UNMSM). Hacen referencia también a la verticalidad con la que algunos profesores tratan al alumnado, lo que en ocasiones los lleva a un trato despectivo. Algunas entrevistadas afirman que el trato era especialmente severo en el caso de las estudiantes; recuerdan episodios en los cuales los profesores hacían comentarios hostiles estereotipando a las mujeres.

Las entrevistadas destacan la importancia de las mentorías como elemento central en sus trayectorias, pues representan su forma de acceso al espacio académico; junto con esto, les permiten armar redes de contactos, conseguir sus primeras oportunidades laborales y contar con modelos a seguir dentro de sus disciplinas. Todas, salvo dos, identifican figuras formativas durante su carrera: invirtieron en ellas y les abrieron las puertas a más oportunidades laborales tanto en la docencia como en otros campos de desarrollo profesional. En la mayor parte de los casos fueron mentores, dada la mayor presencia de docentes hombres en ambas universidades.

Aquellas entrevistadas que mencionan no haber tenido mentores o mentoras reconocen lo difícil de desarrollar una red de contactos sin esa primera persona que sirva como introducción a la vida académica. En el caso de la UNMSM, todas identifican a docentes que las introdujeron en la docencia —dado que la forma de obtener asistencias de cátedra en esa universidad dependía totalmente de los profesores y las profesoras— y las guiaron durante sus carreras.

Una exigencia que se repite en las entrevistas como modo de obtener una mentoría es destacar académicamente para ser notada por su docente. Esto se traduce en presión para obtener excelentes calificaciones. Leticia (Ciencia Política PUCP) lo expresa bien: “no puedo darme el lujo de ser regular o solo buena”, pues “por ser mujer tienes que ser excelente; si no, no te van a llamar”, lo cual contrasta con la experiencia de sus pares hombres, quienes teniendo “simplemente buenas notas” igual son considerados para trabajos o mentorías académicas. Esta presión es aludida en todas las entrevistas, lo que implica que las docentes o predocentes de este estudio fueron conscientes, durante sus carreras de pregrado, de la importancia de obtener excelentes notas como único camino para sobresalir.

Un último tema importante son las situaciones de acoso, hostigamiento y discriminación durante las experiencias en pregrado. Ya sea que se trate de discriminación sutil —como la relacionada con las “preferencias” de los profesores por trabajar con estudiantes hombres— o de profesores abiertamente hostiles hacia las estudiantes, todas las entrevistadas identifican al menos una situación en la que sintieron que se las trató de forma dispar por ser mujeres. Estas situaciones se dan tanto en las aulas (comentarios despectivos hacia las mujeres, profesores o jefes de práctica que invitan a salir a alumnas, compañeros que ponen en duda cómo consiguen ellas sus primeras oportunidades laborales) como en las primeras experiencias laborales preprofesionales (maltrato o acoso por parte de jefes o compañeros laborales):

“Recuerdo que mi jefe —no mi jefe inmediato sino un jefe de otra área— me dice ‘pero eres mujer, eres antropóloga’, entonces ‘siempre vas a estar sumergida en la tierra... Mira: puedes ordenar eso’. Lo primero que le digo es ‘soy mujer y no por eso tengo el deber de ordenar’, y ‘los antropólogos no paramos en la tierra, sino que hacemos trabajo de campo’, y ya desde ese entonces me comenzó a tratar mejor”

(EMILIA, Antropología UNMSM).

Procesos de contratación

Las mujeres jóvenes afrontan una serie de dificultades durante su formación. La decisión de insertarse en el mundo académico está marcada por situaciones experimentadas a lo largo de su vida y durante sus estudios de pregrado. Sus motivaciones para laborar en el ámbito de la academia son diversas; algunas manifiestan estar interesadas en trazarse una vida profesional en la academia, mientras que otras dicen haber ingresado a la docencia como asistentes por necesidad económica. De igual forma, han pasado por diversos mecanismos de contratación. En la PUCP, por ejemplo, una vez al año se convoca un proceso de selección formal para contratar jefes o jefas

de práctica. En la especialidad de economía de esta universidad se designan según el buen rendimiento como estudiantes; y hay, además, un proceso de ascenso aparentemente claro:

“[...] en economía uno empieza como instructor cuando está en octavo y la primera condición que te ponen es tener un CRAEST [coeficiente de rendimiento académico estandarizado] de más de 55, que es más o menos un promedio alto en las notas; y de ahí cuando ya quieres volver-te docente tiempo completo —[o] predocente, como es mi caso— pasas a entrevista con el jefe de departamento y lo que suelen pedir son las opiniones de los profesores con los que has llevado cursos”

(ANGÉLICA, Economía PUCP).

En contraste, en la UNMSM los procesos de contratación son más informales y se guían por referencias de —o por afinidades con— docentes, así como por redes de contacto personales. Esto a menudo dificulta la elección de mujeres jóvenes como asistentes de cátedra, debido a la predominancia numérica de los hombres en la docencia y en el grupo de estudiantes con facilidad para establecer relaciones de mayor confianza con los profesores.

No obstante, en la PUCP también existen procesos informales complementarios, definidos por relaciones personales y de mentoría con docentes que eligen o recomiendan a alguien para una jefatura de práctica. Algunas entrevistadas señalan que si bien existe un proceso de contratación para cubrir las jefaturas de práctica, quienes postulan frecuentemente recurren a docentes que conocen o que asesoraron la elaboración de su tesis —y que, además, dictan el curso— para solicitarles una carta de recomendación.

En el caso de la contratación de docentes, ambas universidades tienen procesos formales. Desde la implementación de la Ley Universitaria 30220, del 2014, las universidades están obligadas a convocar procesos de contratación claros y públicos, que cuenten con la participación de estudiantes, docentes y jefes de departamento para reclutar docentes. Esto es de especial importancia para la UNMSM, por ser del Estado; no obstante, si bien los procesos son aparentemente claros, muchas veces los contactos con personas que ocupan cargos de liderazgo dentro de la universidad ayudan en la selección. Antes del mandato de estos procesos, se designaba, por ejemplo, a personas cercanas al —o conocidas del— jefe de departamento.

En la UNMSM, el problema con el lanzamiento de los procesos de selección es que hay una alta disponibilidad de cupos docentes, pero la concurrencia de mujeres es muy reducida. Según exponen las entrevistadas, existe un predominio de hombres en la carrera docente y, especialmente en el caso de las asistencias de docencia, las mujeres están en constante necesidad de sobresalir con sus buenas notas para acceder a estos cargos.

Las entrevistadas señalan que tuvieron que enfrentarse a una serie de limitaciones para postular y desempeñarse como asistentes de docencia o docentes. En primer lugar, la poca visibilización del trabajo de mujeres académicas limita las opciones de trabajo para algunas de las mujeres interesadas en la cátedra. En segundo lugar, su inserción a la actividad docente como mujeres jóvenes requiere una constante búsqueda de aceptación y reconocimiento:

“[...] y bueno, la primera pregunta que me hicieron fue, por temor, tal vez, ‘disculpe que le hagamos esta pregunta, pero ¿cuántos años tiene usted?’. Uno, porque dicen que a una mujer le incomoda que le pregunten su edad, [...] yo le dije ‘tengo 32 años’ y me dijeron ‘no parece’. Yo respondí: ‘sí, ya tengo 32 años y egresé hace diez años del pregrado’. [...] Yo, la verdad, intentaba que no vieran que de repente soy muy joven para enseñar, y que esto de alguna manera no me reste puntos, que no sea una barrera para ser considerada. Quería que se evalúe mi experiencia, mi *background* académico y, de repente, la capacidad para poder dictar. Entonces, ahí me empezaron a hacer más preguntas”
(SANDRA, Economía UNMSM).

La combinación del género y la edad es siempre un motivo de duda respecto a las mujeres jóvenes, especialmente cuando están siendo evaluadas contra pares hombres, de mayor edad y que ya tienen experiencia dictando como docentes contratados. Si bien el proceso de ingreso varía entre universidades y los factores considerados para la contratación son diferentes entre carreras, hay similitudes importantes entre las distintas experiencias.

Experiencia laboral

La experiencia en el trabajo también marca las expectativas de las mujeres jóvenes sobre su carrera académica. Las relaciones con docentes y estudiantes son importantes para continuar enseñando. Por otro lado, las entrevistadas manifiestan haber tenido una relación cordial con los profesores a lo largo de su desempeño como asistentes de docencia o jefas de práctica; no obstante, tuvieron complicaciones al momento de obtener el reconocimiento de su trabajo. Existe una tensión en las relaciones entre algunos profesores y las entrevistadas sobre su condición como profesoras jóvenes, que puede reflejarse en la autopercepción sobre su trabajo:

“[...] pero sientes que cuando eres joven —no es que lo manifiestes, pero se percibe—, como eres joven creen que tú no sabes de las últimas tendencias de las escuelas tradicionales, como si estuviéramos ninguneando de alguna manera el saber antiguo de ellos, como cuestionando”
(KAREN, Ciencia Política UNMSM).

A esto se le suma una autopercepción de inexperiencia al acceder a puestos de docencia muy tempranamente, aunque esto termina siendo considerado como un canal para obtener experiencia en su formación profesional:

“[...] era muy joven, me sentía muy inexperta, muy poco preparada para asumir un rol que estaba destinado para gente con mayor experiencia, con mayores años. ¿Y por qué digo que me costaba? Porque he ido avanzando en el proceso luego del 2014, hasta ahorita. Son cosas que me han hecho pensar en algo que es real —es un poco desordenada mi argumentación, pero es el punto—. Siempre he estado en trabajos en espacios en la docencia, siendo, en este caso, un momento de 23 años, y asumiendo roles, simplemente. Es que nunca es algo tan fijo, [es] esperable que sea para gente con un poquito más de experiencia, o sea, tampoco veinte años más, pero sí [un] poco más [que yo]”
(CARMEN, Sociología PUCP).

La formación profesional a raíz de la inserción en la vida docente les brinda herramientas para aprender sobre metodología de enseñanza y para entender que existen mecanismos institucionales diferenciados entre docentes mayores y docentes jóvenes, sobre todo en relación con las facilidades para programar actividades en sus cursos. Se evidencia una dinámica institucional que limita la realización de actividades para la formación, especialmente en el caso de la UNMSM:

“[...] quieren hacer trabajo acá, trabajo de campo con los chicos, y no te dan el permiso, porque puede accidentarse el carro. La universidad, el seguro, muchas trabas, ¿no?, entonces yo diría: ¿cómo es que no tenemos...? O sea, siendo San Marcos, teniendo el prestigio que tiene, ¿por qué no hay este apoyo a los estudiantes? ¿Qué hay detrás de todo ello?”
(EMILIA, Antropología UNMSM).

Al igual que en el proceso de contratación, el número de profesoras y de asistentes de docencia mujeres suele ser menor que el de hombres. Ante esta situación, las entrevistadas afirman que el trabajo de las mujeres no suele ser valorado de la misma manera que el de sus pares hombres; de esta manera, reconocen y resaltan la importancia de ampliar el reconocimiento académico de las mujeres.

Las entrevistadas mantienen una relación cordial con la profesora o el profesor al que asisten en la cátedra, quien suele asumir, además, una función de mentoría. La relación de mentoría que pueden mantener con esta persona o con aquella que las motivó a postular es muy importante para su desempeño inicial en la cátedra, dado que a menudo recurren a ella para enfrentar situaciones complicadas: mecanismos de sanción para actos de plagio, dinámica con estudiantes u otras. Asimismo, reconocen tener más confianza con quienes fueron sus docentes en su programa de pregrado. Sin embargo, algunas entrevistadas de la especialidad de economía sostienen que no existe una relación de acompañamiento entre la jefa de práctica y el profesor o profesora del curso. Al parecer, esta es una percepción sobre la dinámica institucional de la PUCP en general, dado que se percibe un trato diferenciado entre docentes y jefes —o jefas— de práctica.

Respecto a la relación con sus estudiantes, todas afirman que es de respeto y confianza. Emplean una metodología de enseñanza participativa para lograr que intervengan en clase y para mantener la confianza. Las entrevistadas señalan diferencias entre la dinámica inicial y la que logran al final del curso, en lo que se refiere a la relación con sus alumnos y alumnas. No obstante, pese a esta tendencia a mantener la cordialidad, manifiestan haber atravesado por situaciones incómodas que las llevaron a modificar, en cierto modo, la manera de interactuar con sus alumnos:

“[...] yo no soy muy de... no sé, de gritar o hacer mucho escándalo. Un poco como que ya siento que ya, si quieren estudiar es su problema, si no... [...] Pero sí he tenido como experiencias que son bien extrañas [...], un alumno que me decía que me quedaba bien [...] un saco o algo así, o sea, superinapropiado, y sí, me siento un poco corta y no puedo evitarlo frente al curso para ignorarlo, lo ignoro un par de veces [...]. Sí, era incomodo, pero sí, no sé, definitivamente debí haber hecho cosas para manejar esto mucho mejor y no sentirme incómoda”

(MÓNICA, Ciencia Política PUCP).

Algunas entrevistadas declaran no saber cómo responder ante determinados actos de sus estudiantes, y que generalmente optan por mantener cierta distancia. Otras establecen relaciones de mentoría, y en estos casos sus estudiantes se acercan a ellas para compartir materiales de estudio o plantear discusiones sobre temas de interés general.

La experiencia de dictado se caracteriza por la construcción de puentes de relación con el alumnado; en este sentido, encontramos una tendencia a intentar establecer una relación de confianza y horizontalidad para facilitar su desempeño profesional. No obstante, consideran que se mantienen dinámicas diferenciadas con los alumnos y las alumnas, dado que suelen esperar el dictado de una persona *senior*. La presencia de mujeres jóvenes como docentes suscita reacciones desfavorables no solo de colegas sino también de estudiantes:

“[...] algunos chicos como que se sorprendieron, a otros les agradaba la idea [de] que una chica pueda dictarles el curso, más o menos de su misma edad, pero sentí cierta desconfianza más por el lado de las chicas. Una cosa como que cierta distancia —no de todas, pero [sí] de algunas—, como que cuestionándose un poco: ‘pucha es casi de mi edad, me está dictando el curso’. Como con otras la relación era muy buena; pero sí, sentía esas cuestiones. Claro que nunca me sentí docente, tampoco, pues, ¿no? Era más un tema de aprender juntos, pero bajo ciertos parámetros, ¿no?”

(JOSEFINA, Sociología UNMSM).

Algunas entrevistadas manifiestan haber estado nerviosas durante su primera experiencia como asistentes o docentes, dado que sentían mucha presión respecto a cómo serían percibidas por sus estudiantes. Aquellas con más de una experiencia en la predocencia afirman que es muy importante mantener una comunicación constante con el profesor o la profesora, para garantizar la articulación del curso. Asimismo, les han tocado situaciones de confrontación con sus estudiantes y sostienen que debe tratarse de propiciarse la horizontalidad para facilitar el proceso de formación. Por último, en cuanto a sus expectativas laborales, muchas aspiran a construir una vida académica relacionada con la temática que enseñan y en la que se especializan, mientras que otras buscan aprovechar su experiencia como docentes y su capital social para movilizarse laboralmente.

Expectativas laborales y personales

Las entrevistadas tienen, mayoritariamente, una evaluación positiva de su tiempo como predocentes y docentes, y se muestran interesadas en mantenerse ligadas al mundo universitario. Sin embargo —y esto es más común en aquellas que no desean una carrera meramente académica—, lo ven como una actividad complementaria a sus actividades principales. El ideal de la mayoría es combinar el trabajo en el Estado, la investigación y la docencia, y ya muchas lo están concretando:

“Lo que he estado haciendo todo este tiempo es hacer las tres cosas a la vez. No sé si eso sea sostenible en el tiempo o si sea saludable para mí, pero es eso: soy investigadora a medio tiempo y profesora a medio tiempo y el otro medio tiempo —que no existe— hago gestión pública [...]. Digamos: si tuviera que elegir entre los tres sería gestión pública, porque es la manera que tengo de impactar en más personas”

(JULIA, Ciencia Política UNMSM).

Varios factores entran a tallar cuando piensan en su futuro, si bien las más jóvenes —que acaban de culminar sus estudios de pregrado o están por hacerlo— aún no tienen planes precisos. La gran mayoría señalan su interés por iniciar estudios de posgrado, sobre todo una maestría. Muy pocas están interesadas en seguir carreras académicas que demanden doctorados, por el hecho de preferir el trabajo en gestión pública y no necesitar, al menos en el mediano plazo, este tipo de formación; asimismo, por la duración de un programa de doctorado, que las obligaría a posponer cualquier otra actividad durante por lo menos cinco años; por las responsabilidades económicas, sobre todo en hogares donde sus ingresos representan un alivio para sus familias; y por su interés en iniciar una vida familiar propia y hacer posible su maternidad. Seguir un doctorado les supondría, hasta cierto punto, pausar su vida personal.

Una traba que mencionan recurrentemente al referirse a su eventual carrera como docentes universitarias es el sustento económico, no solo como la posible preocupación principal ante la necesidad de contribuir hoy con la economía de sus hogares, sino también considerando su futuro y sus planes personales. Con sus salarios actuales, estiman prácticamente imposible dedicarse solo a la docencia: “Tendría que tener mil consultorías o dictar no sé cuántos cursos, o tener un marido [...] que tenga una posición económica mejor que la mía” (Leticia, Ciencia Política PUCP). No obstante, las entrevistadas ligadas a la UNMSM muestran una especial lealtad hacia la institución, lo que las motiva a mantenerse vinculadas con esta universidad y a volver como docentes a pesar de no representarles un ingreso económico considerable.

Otro punto que recalcan es la necesidad de un recambio generacional. Todas las carreras de la UNMSM y economía de la PUCP son vistas —además de como espacios masculinos— como ámbitos de docentes de edad avanzada; no existen incentivos en estas instituciones para que las jóvenes busquen plazas en esas disciplinas: “los profesores que están a tiempo completo son todos mayores ya, tanto entre profesores y profesoras, la mayoría están sobre los 50 a 60 [...]. No se abren vacantes de tiempo completo porque ya están los profesores mayores” (Angélica, Economía PUCP). Asimismo, si bien no establecen el nexo de forma evidente, la demanda de recambio generacional puede estar marcada por su experiencia como estudiantes y como predocentes o docentes, pues a menudo se encuentran con espacios poco inclusivos y, en algunos casos, abiertamente discriminadores.

Es interesante observar la fuerte percepción del mundo académico como un espacio de complicado acceso, razón por la que algunas deciden tenerlo como una posible actividad complementaria. Las dificultades están marcadas por las redes de contacto, verdaderas llaves de ingreso a este espacio. Estos vínculos, redes y mentorías se establecen durante el pregrado, y tienden a beneficiar a estudiantes —en su mayoría, hombres— que logran una relación más fluida con sus docentes. Las entrevistadas carentes de contactos claves no logran ingresar a los círculos académicos, que se les presentan, además, como espacios sobre todo masculinos. Si bien la mayoría afirman haber tenido mentores —ya sean estos hombres o mujeres— durante sus estudios de pregrado, pocas afirman que esto las impulsara a mantenerse en el mundo académico.

Reflexionan, asimismo, sobre lo difícil que es mantenerse en el mundo de la investigación una vez que se es madre. Si bien consideran la docencia como una actividad compatible con la maternidad, por la flexibilidad del tiempo, evalúan que investigar les supone otros retos en términos de dedicación. Esto las lleva a suponer que tendrán que optar por una u otra responsabilidad, es decir, ser madre o académica: “[...] a mí, particularmente, sí me gustaría ser mamá, y sé que para serlo probablemente tenga que aplazar algunas otras cosas, porque prefiero aplazar mis estudios a aplazar mi maternidad” (Adriana, Antropología PUCP).

Precisamente sobre la maternidad, aunque algunas de las más jóvenes todavía no la incluyen en sus planes otras sí lo hacen, y desde ya les representa cierta tensión conciliar sus planes familiares y profesionales. Con respecto a la docencia, les preocupa el tema económico y, en parte, la disponibilidad de tiempo. Si bien la fórmula ideal de las entrevistadas concilia sus actividades en las tres áreas laborales antes mencionadas —gestión pública, docencia e investigación—, son conscientes de que probablemente tendrán que optar por abandonar alguna cuando les interese formar una familia:

“También hay algo muy importante para mí, que es la familia. Ya tengo estos años, y sí, quiero tener una familia. Entonces, si la pienso tener, no quisiera tener que sacrificar, digamos, el tema laboral. Quiero un trabajo a tiempo completo y, además, sumarle a eso el tiempo de las horas de docencia, porque además en la docencia no es solo las horas que uno le dedica a dictar —dictar es que estés en el salón—, son todas las horas que uno le dedica a preparar la clase”

(SANDRA, Economía UNMSM).

Conclusiones

En la tarea de caracterizar la etapa inicial de ingreso al mundo académico de las ciencias sociales hallamos que el primer contacto con este se da mediante la incorporación en la carrera docente. Para examinar este proceso analizamos datos estadísticos que revelan el contexto en el que se mueven las jóvenes docentes y predocentes. Además, sostuvimos quince entrevistas con profesoras, jefas de práctica y asistentes de cátedra menores de 35 años de la Pontificia Universidad Católica del Perú y de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, de las cuatro carreras de ciencias sociales. Indagamos en la contratación, en los factores que las llevaron a elegir su carrera y la docencia como ocupación, en las relaciones que mantuvieron con docentes y estudiantes durante el pregrado y una vez que se desempeñaron como docentes, y en sus expectativas con respecto a su futuro laboral y personal.

¿Cuándo empiezan las diferencias que observamos entre hombres y mujeres docentes de mayor edad? La literatura identifica que las mujeres suelen enfrentar más obstáculos que los hombres al buscar una carrera en la docencia universitaria y la investigación, pero poco se ha escrito acerca del momento inicial de estas carreras. Apelando al análisis de datos del II Censo Nacional Universitario (INEI 2010) identificamos la disparidad entre docentes hombres y mujeres que se vive en la universidad peruana. Los datos confirman que, en efecto, la masa de docentes está principalmente conformada por hombres y que esta situación es común a todos los grupos de edad revisados y en la mayoría de las carreras, especialmente cuando nos centramos en el grupo de docentes mayores de 30 años. Estos resultados confirman los diagnósticos de investigaciones previas (Balarín 2014, León 2014, Ñopo 2014).

Las experiencias que recogemos en este capítulo son bastante comunes entre sí, aunque con algunas dinámicas diferenciadas según la universidad de procedencia —UNMSM o PUCP— y la carrera —sobre todo entre economía y las otras ciencias sociales—. En las entrevistas con las jóvenes docentes y predocentes identificamos una combinación de experiencias “sutiles” de discriminación durante su tiempo como estudiantes y también más tarde. Ya sea que enfrentaran algún trato abiertamente hostil, subvaloración de sus intervenciones en las aulas o un mayor cuestionamiento a sus credenciales, todas refirieron por lo menos un episodio de trato diferenciado de parte de sus pares, de sus docentes o de sus alumnos una vez que iniciaron su carrera docente. Esto confirma que el “clima gélido” (*chilly climate*) experimentado por investigadoras y académicas de mayor edad —identificado como tal en la literatura especializada (Jacobs 1996, Settles y otras 2006, Allan y Madden 2006, Buquet y otras 2013, Tomassini 2013)— las afecta desde sus primeras experiencias como estudiantes y docentes. Es importante recalcar que la normalización de dichas prácticas es tal que, en ocasiones, llegan a pasar desapercibidas incluso por las entrevistadas mismas.

A pesar de las experiencias de discriminación “sutiles”, la gran mayoría de las entrevistadas identifican a docentes que, durante su experiencia en pregrado, las ayudaron a obtener sus primeras experiencias laborales. Esto ha sido fundamental para las entrevistadas de San Marcos, al no existir mecanismos formales para reclutar a estudiantes que ejerzan las jefaturas de práctica o las asistencias de cátedra, por lo menos antes de la aplicación de la Ley Universitaria 30220. En algunos casos tal docente se constituyó en la figura que se preocupó por enrumbar a la joven hacia una carrera académica o de gestión pública, y en figura de apoyo para su trayectoria.

Las mentorías resultan fundamentales para acceder a la docencia o predocencia cuando existen mecanismos informales de contratación, pero obstaculizan la contratación de aquellas que no logran este tipo de contacto. De acuerdo con la experiencia de las entrevistadas, algunos profesores prefieren trabajar con estudiantes hombres y los convocan más a este tipo de trabajos. Esto, unido a factores como el sentido de responsabilidad para con la economía familiar, otras obligaciones o la falta de motivación de parte de sus profesores, termina por reducir el interés de las mujeres por ingresar al mundo docente y académico.

Ante sus primeras experiencias como profesoras o jefas de práctica, las entrevistadas evidencian un fuerte autocuestionamiento acerca de sus capacidades. La mayoría de las entrevistadas recuerdan haberse preocupado mucho por sus credenciales y su formación antes de asumir sus cargos. El cuestionamiento no solo es propio: en sus primeras experiencias enfrentaron cuestionamientos provenientes tanto de sus pares predocentes como de estudiantes. A pesar de esto, la mayoría tienen una lectura positiva de su tiempo en la carrera docente y algunas —sobre todo de la UNMSM— están interesadas en mantenerse ligadas a su universidad dictando cursos. No obstante, la docencia no representa mayores ingresos para estas jóvenes, muchas de las cuales tienen responsabilidades económicas en sus hogares; por esta razón, piensan en la docencia como una actividad complementaria.

Combinar la gestión pública con la docencia y la investigación forma parte de los planes de la mayoría; pocas, sin embargo, piensan en asumirlas como actividades principales. Ellas calculan que tendrían que complementar estas actividades con varios otros trabajos para contar con fondos suficientes, sobre todo si deciden formar una familia; la preocupación central es, pues, económica. Sobre la maternidad, la ven como un plan a futuro, y piensan que, finalmente, podrían surgir conflictos entre sus planes personales-familiares y los laborales; esto, sobre todo entre las que tienen interés en la investigación y en cursar un doctorado. Optar exclusivamente por la maternidad o, por lo menos, posponer sus planes académicos por esta nueva situación son eventualidades a las que también hacen alusión.

La investigación presentada en este capítulo constituye una primera línea de ingreso a la trayectoria de las docentes e investigadoras de las ciencias sociales en nuestro país. Se enfoca en un punto fundamental —el momento de inserción—, hasta ahora descuidado en la literatura sobre el tema. Futuras investigaciones podrán continuar profundizando en los hallazgos ofrecidos, centrándose en los factores que parecen marcar las noveles trayectorias de las jóvenes predocentes o docentes entrevistadas, como el clima gélido al que hacen frente durante el pregrado, la importancia de las mentorías, la dinámica con sus estudiantes y el rol de la maternidad al decidir sobre su futuro. Consideramos, además, que este trabajo podría complementarse con información acerca del inicio de la vida laboral de los jefes de práctica y los profesores, siempre en materias relacionadas con las ciencias sociales, para lograr una visión más completa de las disparidades que se van estableciendo en las respectivas trayectorias.

Notas

- 1** En adelante, CENAUN 2010.
- 2** Entendemos como *barreras contextuales* aquellas propias del funcionamiento del mundo académico y que aparentemente afectan a hombres y mujeres por igual. En el caso del Perú, están relacionadas con el bajo financiamiento de la investigación y el peso del capital social en el acceso a oportunidades, especialmente en carreras de ciencias sociales y humanidades. Para mayor información, revisar el capítulo 2.
- 3** Agradecemos a Pámela Cantuarias por su ayuda en la elaboración de este estudio.
- 4** Para identificar el contexto en el que trabajan estas jóvenes empleamos el CENAUN 2010 y las páginas web de los departamentos y facultades de la PUCP y de la UNMSM.
- 5** La única forma de ser docente en una universidad es siendo candidato a doctorado, o doctor o doctora. Es muy difícil encontrar docentes solo con grado de bachiller o licenciatura, en el caso de que se aplique.
- 6** Esto está cambiando debido a la aplicación de Ley Universitaria 30220, que establece nuevos mínimos para la enseñanza universitaria; sin embargo, las universidades recién se están adecuando a estos mínimos.
- 7** También en este capítulo empleamos seudónimos para preservar el anonimato de las entrevistadas. Cabe resaltar que, en su mayoría, ellas eran predocentes o docentes al momento de las entrevistas.
- 8** Para simplificar la presentación de resultados optamos por presentar dos grandes grupos de edad: menores de 30 y mayores de 30 años.
- 9** En economía la diferencia es coincidente con los resultados que se presentan en el capítulo 5.
- 10** Véanse los capítulos 3, 4, 5 y 6.
- 11** Véase el capítulo 3.
- 12** El Departamento de Ciencias Sociales está conformado por docentes de las siguientes carreras: antropología, ciencia política y sociología.
- 13** Solo una de las quince entrevistadas dijo no haber tenido mayor interés por ingresar al mundo docente y que su decisión de ingresar a ser predocente tuvo como base la necesidad económica.
- 14** En la sección "Experiencia universitaria" profundizamos en la importancia de la mentoría para estas jóvenes docentes.

An abstract graphic on a grey background consisting of two groups of lines. The upper group has lines radiating from a single point on the right towards the left edge. The lower group has lines radiating from a single point on the left towards the right edge. The lines are thin and vary in length and angle, creating a sense of movement and depth.

Capítulo 8

Políticas de igualdad de género en el mundo académico

Patricia Ruiz-Bravo López
Jimena Sánchez Barrenechea

[...] las desigualdades entre los géneros están muy arraigadas en las sociedades. Las mujeres no tienen acceso a un trabajo decente y se enfrentan a la segregación ocupacional y a las diferencias en los salarios por su sexo. A veces también se les niega el acceso a la educación básica y a los servicios de salud.

ONU Mujeres, 2013

La cita de la Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer (ONU Mujeres) con la que iniciamos este capítulo muestra que estamos lejos de una igualdad real entre hombres y mujeres en las distintas esferas de la vida social. Esta inequidad se presenta también en el ámbito educativo. El Compendio Mundial de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2011) señala que aún no es posible hablar de acceso a la educación en condiciones de igualdad, ni de representación paritaria en el ámbito laboral. Esto, a pesar de que en la actualidad las mujeres ingresan de manera masiva a la educación superior y llegan incluso a superar a su contraparte masculina en las evaluaciones y la culminación de los estudios. Tampoco acceden de manera igualitaria a cargos de docencia, investigación ni puestos de liderazgo en las instituciones de educación superior (IES) (Ruiz-Bravo y otras 2016).

En los capítulos anteriores analizamos la discriminación que afecta a las mujeres en el campo académico y observamos que las universidades no son solamente espacios de aprendizaje y transmisión de conocimientos; son también espacios en los que se reproducen relaciones sociales de inequidad y poder, un microcosmos social y político en el que se expresan estructuras de género y poder que afectan a la comunidad académica. Esto se evidencia en las dificultades que enfrentan las mujeres: ingresos diferenciados, el “techo de cristal” y las “cañerías con fuga”, entre otros mecanismos que afectan la trayectoria académica y ponen en cuestión el carácter neutral y meritocrático de las universidades.

En este capítulo sistematizamos las acciones de algunas universidades para hacer frente a estas inequidades, entre las que encontramos políticas de género —de equidad o igualdad—, pero también acciones que, sin formar parte de un programa mayor o de una política, son medidas específicas que buscan revertir situaciones de desigualdad. Presentamos un análisis de estas medidas que buscan cambiar situaciones que afectan a las mujeres, considerando su trayectoria laboral, la conciliación de vida familiar y laboral, y la erradicación de la violencia en las instituciones de educación superior. Para ello, nos planteamos las siguientes preguntas:

- a. ¿Cuáles son los contenidos principales de las políticas de género implementadas por las IES observadas? ¿Cómo se correlacionan con las políticas de igualdad nacionales?
- b. ¿Qué similitudes y diferencias se encuentran entre las políticas de género de las IES de América Latina, Europa y Estados Unidos observadas en este estudio?
- c. ¿Se cuenta con resultados de la implementación de estas políticas en lo que respecta a las brechas de género que afectan la carrera académica de las mujeres docentes e investigadoras? ¿Qué acciones y medidas tomar para combatir las desigualdades de género en las IES?

Para responder a estas preguntas es necesario, antes, plantear precisiones sobre las políticas de igualdad de género y su función en las universidades.

De la investigación a la acción: políticas de igualdad de género

La igualdad de género puede entenderse como la valoración igual de hombres y mujeres; esto es, mujeres y hombres con los mismos derechos, responsabilidades y oportunidades, a pesar de sus diferencias biológicas (MIMP 2012). El enunciado *igualdad de género* no hace referencia únicamente al acceso a oportunidades, sino también al ejercicio de los derechos humanos; es decir, a la posibilidad real de poner en práctica esas oportunidades y de aprovechar el potencial propio dentro de un marco de respeto (MIMP 2012, UNESCO 2016).

Para que la igualdad de género sea una realidad es necesario cuestionar la cultura, los valores y los roles que forman parte del sistema que genera el orden de género existente (MIMP 2012). Se trata de reconsiderar aquellos elementos o constructos creados por la sociedad (UNESCO 2016) que permiten que prevalezca —e incluso se acepte— la subordinación de las mujeres (MIMP 2012). Una dimensión en la que se expresa esta asimetría es la división sexual del trabajo, que ha determinado el lugar de las mujeres en el ámbito doméstico, con un limitado acceso a la generación de ingresos económicos y la consiguiente falta de autonomía; o en el control de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres y los hombres; o en la sobrecarga laboral de las mujeres que se encargan de las tareas de reproducción, de reposición y del cuidado de personas, como si estas fueran parte de una cualidad femenina; o en las limitaciones impuestas para la toma de decisiones, entre otras situaciones (MIMP 2012, UNESCO 2016). Todo ello impide que las mujeres ejerzan sus derechos de manera sustantiva, por lo que la erradicación de estas asimetrías y desigualdades es fundamental (UNESCO 2016) para el desarrollo de los países y de las personas.

Los primeros intentos de abordar la desigualdad de género se llevaron adelante mediante la aplicación de “políticas de igualdad de oportunidades” presuponiendo que la igualdad se relaciona con el acceso a los diversos ámbitos de desarrollo de las personas. No se cuestionó de manera profunda el papel de las mujeres en la sociedad, y esto llevó a su incorporación en el mundo público sin generar una recomposición de sus responsabilidades en torno al ámbito privado

(CEPAL 2017). Con este modelo, adoptado por un buen número de países de la región latinoamericana, se avanzó hacia una igualdad formal pero no sustantiva, por lo que posteriormente se impulsaron “políticas de acción positiva” con la finalidad de corregir las posiciones de desventaja iniciales (CEPAL 2017).

En la actualidad se aplican ambos modelos —políticas de igualdad de oportunidades y de acción positiva— para atender distintas situaciones; y conviven con la tendencia reciente, más ambiciosa, que supone la “transversalización del enfoque de género” en las políticas estatales. Se busca generar, con esta última, acciones que no impliquen solo algunos mecanismos concretos, sino que consideren la necesidad de que el enfoque lo asuman todos los actores estatales, y que se aplique en todos los ámbitos de intervención (CEPAL 2017) (gráfico 1).

Gráfico 1
Modelos de políticas



Elaboración propia.

Si pasamos al ámbito de las instituciones de educación superior, identificamos que la igualdad supone integrar este principio en distintas áreas: docencia, investigación y gestión académica. Además, la igualdad requiere identificar las diferencias entre estudiantes en la elección de carreras y en su participación en la vida estudiantil y académica desde un enfoque de género (Instituto Andaluz de la Mujer 2011). Por ello, la igualdad debe incorporarse en la actividad docente y de investigación, en la relación con el alumnado, en los órganos de gobierno y en los vínculos laborales —es decir, en la institución en su conjunto—, y debe buscarse la transversaliza-

ción del enfoque de género en toda ella. Las universidades deben llevar a cabo acciones en este sentido, pues, además del compromiso de respetar el principio de igualdad entre mujeres y hombres, el contar con políticas referidas a este ámbito ayuda a mejorar su gestión del tiempo, de los recursos humanos y del conocimiento. Asimismo, forma parte de la responsabilidad social de la institución, aporta a la introducción de formas más flexibles de trabajo que se adapten a las necesidades del personal y estudiantes de la universidad y, finalmente, es un factor de calidad y modernización de las instituciones de educación superior (Instituto Andaluz de la Mujer 2011).

Metodología

Con esta investigación, de naturaleza cualitativa, buscamos informarnos en dos niveles: uno macro, para identificar las políticas nacionales sobre igualdad de género y analizar los temas que emergen como problemáticos, y uno micro, para analizar las IES y su correlación con los planes nacionales de igualdad de género (gráfico 2).

Gráfico 2
Proceso de la investigación



Elaboración propia.

Iniciamos la investigación revisando las políticas de igualdad de género del Perú,¹ de Colombia,² Chile³ y España.⁴ La revisión de las políticas nacionales es clave, pues son el marco en el que se definen los enfoques conceptuales y las prioridades de acción referidas a la igualdad de género.⁵ Estos lineamientos impulsan y definen las políticas de igualdad de género de las IES. El análisis de las políticas nacionales nos permite identificar dimensiones de desigualdad de género no consideradas en las IES, pero que pueden estar incidiendo, de igual manera, dentro de estas instituciones.

A partir de la sistematización de los planes de igualdad de género nacionales y del Plan de Igualdad 2011-2020 de la Unión Europea⁶ recogimos tres ejes de análisis principales: a) cerrar brechas y combatir estereotipos de género; b) conciliar la vida privada y laboral; y c) eliminar la violencia contra las mujeres. Con este esquema sistematizamos la información de los planes nacionales de igualdad, poniendo especial atención en las acciones y los objetivos relacionados con el quehacer de las IES; es decir, con los espacios de desarrollo de capacidades, espacios educativos y espacios laborales. Recordemos que las universidades son tanto espacios académicos como laborales, por lo que es necesario considerar ambas dimensiones (cuadro 1).

Para la selección de las universidades consideramos inicialmente las integradas a redes de las que forma parte la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP): el proyecto MISEAL (Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina), el consorcio EQUALITY y la plataforma EMULIES (Espacio de Mujeres Líderes de Instituciones de Educación Superior de las Américas). No obstante, optamos por incluir, además, una selección de universidades de Sudamérica, Centroamérica, Norteamérica y Europa, públicas y privadas, con iniciativas relevantes. Finalmente, extrajimos información de políticas, normativa, legislación y lineamientos establecidos desde el 2011 por la Universidad Nacional de Costa Rica, la Universidad de Oxford (Reino Unido), la Universidad de Harvard (Estados Unidos), la Universidad de Alicante y la Universidad de Barcelona (España), la Universidad Centroamericana (Nicaragua), la Universidad Nacional Autónoma de México y la Pontificia Universidad Católica del Perú. Una vez elegidas las instituciones, analizamos sus acciones y políticas considerando los ejes señalados líneas antes.

Cuadro 1
Instituciones de educación superior y políticas analizadas

País	Institución de educación superior	Política, normativa, legislación
Costa Rica	Universidad Nacional de Costa Rica (UNA)	Estatuto Orgánico de la Federación de Estudiantes de la UNA, <goo.gl/i66FRV>
		V Convención Colectiva, <goo.gl/gXX8fc>
		Política de Igualdad y Equidad de Género, <goo.gl/S18AWf>
Reino Unido	Universidad de Oxford	University of Oxford Transgender Policy, <goo.gl/qLVjU2>
Estados Unidos	Universidad de Harvard	Sexual and Gender-Based Harassment Policy, <goo.gl/jEA8BP>
España	Universidad de Alicante	Protocolo de Prevención y Actuación frente al Acoso Sexual, por Razón de Sexo y por Orientación Sexual de la Universidad de Alicante, <goo.gl/ZYxgTj>
	Universidad de Barcelona (UB)	Reglamento de Adaptación Curricular de la Universidad de Alicante, <goo.gl/X3gd3H>
México	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM, <goo.gl/oVGJwt>.
		Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM, <goo.gl/DkxWC4>
		Programas Estratégicos, Líneas de Acción y Proyectos del Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 relacionados con la igualdad de género que podrían conformar los compromisos internacionales de la UNAM en la firma de la plataforma de la ONU "He for She", <goo.gl/ZKpRhx>
		Reglamento General de Estudios de Posgrado, <goo.gl/PgX3hx>
		Contrato Colectivo del Personal Académico 2015-2017, <goo.gl/3fzxr8>

.../

Nicaragua	Universidad Centroamericana (UCA)	Reglamento del Régimen Estudiantil de Posgrado, <goo.gl/JYX95P>
		Reglamento del Régimen Académico Estudiantil de Pregrado, <goo.gl/SR9yFr>
		Política de Prevención y Procedimiento para la Atención y Resolución de las Quejas de Acoso Sexual, <goo.gl/vTHS6Z>
		Política Institucional de Género, <goo.gl/RZs437>
Perú	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Políticas de Igualdad de Género para la Docencia, <goo.gl/MkKDSs>
		Reglamento para la Prevención e Intervención en los Casos de Hostigamiento Sexual aplicable a Estudiantes y Docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú, <goo.gl/pT4CGp>
		Reglamento Interno de Trabajo, <goo.gl/ecd4Gf>

Elaboración propia.

Resultados

Políticas según público objetivo y temática

Cabe advertir que la información analizada no da cuenta del conjunto de políticas de cada institución; nos limitamos a aquellas a las que hemos podido acceder por internet, mediante los portales institucionales, y que están al alcance del público. Al existir, seguramente, documentación que no es de dominio público, sería arriesgado afirmar que lo encontrado corresponde al total de acciones de las universidades. Por lo tanto, la información acá ofrecida funciona como ejemplo de las orientaciones de algunas políticas y de los públicos a los que benefician.

Tal como se observa en el cuadro 2, a partir de la información recolectada podemos señalar, con respecto al eje “cerrar brechas y combatir estereotipos de género”, que la mayoría de las políticas y acciones se orientan a estudiantes y docentes. Los temas recurrentes son la creación de unidades u oficinas de género, el fomento de la participación igualitaria, y la construcción y el fortalecimiento de capacidades. Por el contrario, los menos abordados son la transversalización del enfoque de género, el aumento del número de mujeres en equipos de investigación, la vigilancia de la seguridad social y los derechos laborales, y las brechas digitales y tecnológicas. La eliminación de las brechas salariales es un asunto pendiente en la mayoría de las políticas investigadas.

El eje “conciliación de la vida privada y familiar” es el que menos políticas y acciones concentra. No hay políticas ni acciones orientadas a la corresponsabilidad familiar, tampoco a fomentar cargos de liderazgo femenino, ni gestiones que fomenten la ruptura con las desigualdades de género y el derecho al ocio. Las licencias de paternidad y maternidad, la conciliación de la vida privada y laboral con la académica, la flexibilidad laboral/académica y las concesiones para quienes cuidan a personas dependientes son, en cambio, las que generan más acciones y políticas, y nuevamente están orientadas, en general, a docentes y estudiantes.

En cuanto al eje “eliminación de la violencia contra las mujeres”, la mayoría de las IES tienen acciones orientadas a su identificación, prevención o atención, al igual que acciones contra el abuso y el hostigamiento sexual. Así también, destacan las acciones orientadas a la inclusión de la comunidad LGTBQ para enfrentar la violencia de género.

Cuadro 2
Áreas de iniciativa de las políticas de igualdad de género según público objetivo* y universidades

Eje	Temas	Perú	Costa Rica	Nicaragua	México	España	España	Estados Unidos	Reino Unido
		PUCP	UNA	UCA	UNAM	Alicante	UB	Harvard	Oxford
Cerrar brechas y combatir estereotipos de género	Acceso, permanencia y culminación de estudios	D			E/D/A/O	E			
	Carreras tradicionalmente masculinas o subrepresentación	E/D			E/D/A/O		E/D		
	Brechas digitales y tecnológicas								
	Cambios curriculares y materiales educativos	D		E	E/D/A/O				
	Comunicación	D	E		E/D/A/O		E/D/A/O		
	Unidades administrativas o áreas especializadas para la igualdad	D	E		E/D/A/O	E/D/A/O	E/D/A/O		
	Transversalización de la perspectiva de género				E/D/A/O		X		
	Ayudas y subvenciones	D			E/D/A/O		E/D/A/O		E
	Monitoreo y evaluación	D			E/D/A/O		X	D/A/O	
	Indicadores	D			E/D/A/O	E/D/A/O			
	Sistemas de información	D		E/D	E/D/A/O		E/D/A/O		
	Participación igualitaria	D	E	E/D/A	E/D/A/O		E/D	D/A/O	E/D/A
	Mujeres en puestos directivos o de liderazgo	D			E/D/A/O		D		
	Construcción y fortalecimiento de capacidades	A	E	E	E/D/A/O		E/D/A/O		E/D/A
	Brecha salarial e igualdad de pagos							D/A/O	E/D/A
	Mujeres en equipos de investigación	D					D		
	Marco normativo				E/D/A/O	E/D/A/O	E/D/A/O		
	Contrataciones y acceso a cargos	D			E/D/A/O		D	D/A/O	E/D/A
	Seguridad social, derechos laborales y seguridad laboral								E/D/A
	Salud			E/D/A/O	A		D		
Cooperación e intercambio de buenas prácticas				E/D/A/O		X			
Identidad de género								E/D/A	

.../

Eje	Temas	Perú	Costa Rica	Nicaragua	México	España	España	Estados Unidos	Reino Unido
		PUCP	UNA	UCA	UNAM	Alicante	UB	Harvard	Oxford
Conciliar la vida privada y laboral	Racionalización de horarios				E/D/A/O		D		
	Licencias de paternidad y maternidad		D/A	E	E		D		
	Corresponsabilidad								
	Conciliación de vida privada y laboral con académica		E		E/D/A/O	E	D		
	Formación de personas directivas y escuelas de negocios								
	Flexibilidad laboral/académica	D		E	E	E			
	Servicios de cuidado de menores	D	E						
	Concesiones para personas cuidadoras	D		E		E	D		
	Derecho al ocio								
Eliminar la violencia contra las mujeres	Cambios curriculares				E/D/A/O				
	Identificación, prevención y atención	E/D	E	E/D/A/O	E/D/A/O		E/D/A/O	E/D/A/O	
	Educación sexual								
	Monitoreo	D			E/D/A/O				
	Abuso y hostigamiento sexual	E/D/A		E	E/D/A/O		E/D/A/O	E/D/A/O	E/D/A
	Comunicación	E/D	E		E/D/A/O		E/D/A/O		
	Inclusión de la comunidad LGTBQ		E	E	E/D/A/O			E/D/A/O	E/D/A
	Sistema de información	E/D							
	Construcción y fortalecimiento de capacidades		E		E/D/A/O	E		E/D/A/O	
Flexibilización curricular para víctimas					E				

* E: estudiantes; D: docentes o personal académico; A: personal administrativo; O: otras personas (vigilantes, visitantes, postulantes u otras); X: sin especificación de público beneficiado.

Fuentes: lineamientos, políticas y otros de las instituciones de educación superior (véase el cuadro 1).

Elaboración propia.

Enfoque de las políticas y acciones

Tal como ocurre con las políticas nacionales, en las IES conviven políticas y acciones que provienen de distintos enfoques, incluso dentro de un mismo plan o política. En el cuadro 3 presentamos ejemplos en los que vemos políticas y acciones que responden a un enfoque de igualdad; acciones positivas (o afirmativas) con un enfoque de equidad; e incluso lineamientos que se orientan a transversalizar el enfoque de género.

Cuadro 3
Tipo de enfoque de las políticas y acciones

Igualdad	Institución de educación superior	Evidencia: política o acción
	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Se promoverá una participación igualitaria de varones y mujeres en eventos académicos nacionales e internacionales.
	Universidad Nacional de Costa Rica (UNA)	Estatuto Orgánico de la Federación de Estudiantes de la UNA Paridad numérica entre hombres y mujeres: se debe tener una proporción de 50% de paridad entre hombres y mujeres en la federación de estudiantes.
	Universidad de Harvard	Affirmative Action Program for Minorities and Females (AAP) Sistema de monitoreo constante para garantizar igualdad de salarios y en procesos de selección de personal.
	Universidad Centroamericana (UCA)	Reglamento del Régimen Académico Estudiantil de Pregrado Permisos especiales de maternidad, paternidad y lactancia. Retiro extemporáneo de matrícula por maternidad y paternidad. Excepciones de asistencia y puntualidad por maternidad, paternidad y lactancia. Salud integral de hombres y mujeres sin discriminación. Acciones contra acoso, agresión y otros.

Acciones positivas o afirmativas (equidad)	Universidad de Alicante	Reglamento de Adaptación Curricular Programas específicos para víctimas de violencia, en estado de maternidad, aquellas que atienden a personas dependientes (incluyen pruebas de evaluación, adaptación y flexibilización del currículo, justificación de asistencias).
	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Reglamento General de Estudios de Posgrado Suspensión de estudios para mujeres embarazadas.
Transversalización	Universidad Centroamericana (UCA)	Reglamento del régimen estudiantil de posgrado Tiempo para amamantar. Retiro de matrícula por maternidad.
	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Políticas de Igualdad de Género para la Docencia Cuando se recomiende una edad para el ingreso a la docencia ordinaria, el límite de la edad de las candidatas se aumentará en tres años por cada hijo/a o por cada persona a su cuidado (enfermas y ancianas). Cuando se evalúen o ponderen méritos, no se tomarán en consideración los periodos de salida o retiro debidos a maternidad o cuidado de niños/as, adultos/as mayores o enfermos. Las profesoras que tengan hijos/as menores de 5 años tendrán preferencia en la elección de los horarios diurnos. Descarga académica de hasta seis créditos para profesoras de tiempo completo con hijos/as de hasta 12 años, o que acrediten tener a su cargo el cuidado de un ascendiente, y que se encuentren cursando un programa para obtener los grados de magíster o doctora.
	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM Autoridades y dependencias deben concretar la igualdad de género dentro de la UNAM a partir del diseño y promoción de políticas que propicien, vigilen y alienten la equidad de género; implementación de acciones de transversalización para establecer la igualdad de género en los ámbitos académico y laboral; organizar y participar en proyectos, propuestas de difusión, sensibilización, formación y capacitación en temas relacionados con la perspectiva de género; detección y solución de problemas que susciten la interacción entre mujeres y hombres de la universidad; combatir la violencia de género en todas sus modalidades; desarrollar e impulsar la cultura institucional de género y el ascenso y fomento del avance de las mujeres en los ámbitos laboral y académico.

Fuentes: lineamientos, políticas y otros de las instituciones de educación superior (véase el cuadro 1).
Elaboración propia.

Vinculación y visibilización de las políticas universitarias con la igualdad de género

En el cuadro 4 sistematizamos algunas políticas universitarias según su vinculación con la igualdad de género y mujeres. Identificamos tres tipos:

- políticas con mención directa al género o a las mujeres: concebidas directamente en relación con las mujeres y el género, y que lo manifiestan de manera expresa en sus nombres;
- políticas relacionadas con la problemática de género o de las mujeres: orientadas a atender problemas relacionados con estos temas, pero que no lo mencionan de manera directa en sus títulos; y
- políticas indirectas sobre género o mujeres: aquellas que plantean acciones que fomentan la igualdad de género, pero que aparecen en estatutos o documentos que no se orientan al abordaje de las problemática de género o mujeres como objetivo principal.

El objetivo de organizar esta tipología es mostrar la complejidad del proceso de búsqueda y sistematización: en ocasiones las IES promueven acciones o políticas cuyo objetivo expreso es la búsqueda de la igualdad de género, por lo que su identificación es simple; sin embargo, también hay acciones favorables a la igualdad de género contenidas en planes o políticas más amplios y que persiguen otros objetivos principales.

Cuadro 4
Tipo de vinculación de las políticas con la igualdad de género o con las mujeres

	Universidad	Política
Con mención directa al género o a las mujeres	Universidad Nacional de Costa Rica (UNA)	Política de Igualdad y Equidad de Género
	Universidad de Barcelona (UB)	II Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres
	Universidad de Alicante	Protocolo de prevención y actuación frente al acoso sexual por razón de sexo y por orientación sexual de la Universidad de Alicante
	Universidad de Harvard	Sexual and Gender-Based Harassment Policy
	Universidad de Oxford	University of Oxford Transgender Policy
	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM
Relacionadas con la problemática de género o de las mujeres	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Políticas de Igualdad de Género para la Docencia
	Universidad Centroamericana (UCA)	Política de prevención y procedimiento para la atención y resolución de las quejas de acoso sexual
Indirectas sobre género o mujeres	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Reglamento para la Prevención e Intervención en los Casos de Hostigamiento Sexual aplicable a Estudiantes y Docentes de la PUCP
	Universidad Nacional de Costa Rica (UNA)	Estatuto Orgánico de la Federación de Estudiantes de la UNA
	Universidad de Alicante	Reglamento de Adaptación Curricular de la Universidad de Alicante
	Universidad Centroamericana (UCA)	Reglamento del Régimen Estudiantil de Posgrado Reglamento del Régimen Académico Estudiantil de Pregrado
	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)	Reglamento Interno de Trabajo

Fuentes: lineamientos, políticas y otros de las instituciones de educación superior (véase el cuadro 1).
Elaboración propia.

Impacto de las políticas

En la revisión no hemos encontrado documentos que informen sobre el impacto de las políticas presentadas en este capítulo como estudio de casos, que nos permitan contestar con esta base el tercer grupo de preguntas que guían la investigación: ¿Se cuenta con resultados de la implementación de estas políticas en lo que respecta a las brechas de género que afectan la carrera académica de las mujeres docentes e investigadoras? ¿Qué acciones y medidas tomar para combatir las desigualdades de género en las IES? Optamos, entonces, por indagar en otros estudios.

La Universidad de Málaga (España) presenta una evaluación del I Plan de Igualdad de Género (Universidad de Málaga 2014). No obstante, se enfoca en el cumplimiento del plan y no en el impacto de las acciones; es decir, presenta el número de acciones concretadas, pero no cómo influyeron en la población beneficiaria. Esto nos lleva a pensar en la importancia de contar con un monitoreo y con evaluaciones de impacto de las políticas, una labor pendiente que las IES tienen que enfrentar.

Encontramos, sin embargo, algunos estudios que analizan las consecuencias no esperadas de las políticas universitarias. Uno de estos es el de Heather Antecol, Kelly Bedard y Jenna Stearns (citadas en Wolfers 2016) sobre políticas amigables con las familias en universidades de Estados Unidos; específicamente, con personal académico de economía. El estudio concluye que las políticas neutrales al género, es decir, aquellas que se alinean con la igualdad, no tienen, en la práctica, un efecto neutral. Las autoras señalan que quienes desean un puesto académico deben dedicarse siete años a diversas acciones con este objetivo: estudiar el posgrado (maestría y doctorado) y empezar cumpliendo labores de asistencia de cátedra. Estos años coinciden con la época de la maternidad de las mujeres, por lo que el camino es más largo y difícil para ellas: deben hacerse cargo de las labores de cuidado y, al mismo tiempo, tratar de continuar con su carrera profesional. Los hombres suelen tener, por el contrario, el apoyo de la pareja, es decir, de la mujer que se queda en casa cuidando a sus hijos o hijas mientras ellos prosiguen su carrera académica. Diversas universidades aplicaron, por ello, políticas de flexibilización laboral para madres y padres en la academia, de manera que se ampliara la licencia posnatal en un año por hijo o hija para consolidar sus carreras. Sin embargo, en la práctica, los hombres utilizaron el año sabático para publicar y continuar con sus investigaciones, mientras que las mujeres no lograron los mismos avances, lo que terminó por ahondar más la brecha de género en las IES.

Otro estudio, aplicado en el Massachusetts Institute of Technology (MIT) (Zernike 2011), señala que la universidad impulsó acciones drásticas para incrementar el número de académicas en sus facultades; sin embargo, una consecuencia inesperada de dicho impulso fue la idea de que se estaba dando ventajas injustas a las mujeres e incluso que se llegara a pensar que reclutar a mujeres supone demasiado esfuerzo. El estudio considera que las acciones emprendidas

para combatir las desigualdades expone una problemática que parecen compartir otras instituciones, las que consideran que las acciones emprendidas para combatir las desigualdades entre hombres y mujeres han dado lugar a cambios, pero generando nuevas dificultades que ahora deben enfrentarse: se comienza a considerar, por ejemplo, que los premios obtenidos por mujeres se deben a su género —no a méritos propios— o que las jóvenes que estudian en la universidad ingresaron gracias a las acciones afirmativas que existen para ello.

Conclusiones

Las acciones en favor de la igualdad de género suelen estar contenidas en diversos reglamentos internos o normativa, lo que dificulta su identificación. No se sabe con certeza cuán debidamente fomentadas están para que la comunidad favorecida pueda hacer uso de dichos beneficios o derechos. Lo que queda claro es que resulta necesario un importante apoyo político para fomentarlas, y trabajar con los medios de comunicación con el fin de que resulte efectivo el mensaje sobre la existencia de las acciones.

Al hablar de políticas de igualdad esperamos que estas se orienten a cambiar las relaciones cuestionando el sistema de género que las sustenta. La PUCP, por ejemplo, tiene iniciativas de acción positiva, tales como otorgar ventaja, en número de años, para lograr el ascenso en la docencia a mujeres con hijas o hijos menores. Se busca compensar, así, los obstáculos que ellas enfrentan debido a la maternidad, y por los cuales generalmente deben posponer su desarrollo profesional frente a su rol de cuidadoras.

A la par de las acciones afirmativas o de equidad, encontramos políticas que buscan la igualdad fomentando la participación de manera igualitaria. La Universidad de Harvard aborda las desigualdades salariales y busca que hombres y mujeres accedan a la misma compensación económica por el mismo trabajo realizado. Este tipo de acciones, si bien buscan lograr la igualdad entre hombres y mujeres, no cuestionan las estructuras que sustentan la desigualdad.

Si bien coexisten políticas de equidad y de igualdad, todavía son pocos los casos en los que se logra transversalizar la perspectiva de género en todos los ámbitos de las IES. La transversalización es muy importante para que las políticas de género formen parte del conjunto de los reglamentos de funcionamiento interno y de la legislación de las IES, pero requiere recursos económicos y voluntad política, así como un trabajo coordinado entre los diversos actores y sectores de las IES.

Además de determinados enfoques, las políticas de las IES también tienen distintos públicos objetivos, y en los casos analizados se orientan principalmente a estudiantes y docentes. ¿Cómo entender este predominio? Puede relacionarse con dos factores: a) el imaginario social de las universidades como centros de estudio/formación integrado básicamente por docentes y estudiantes; y b) el cuerpo administrativo —considerado solo en segundo término— se evalúa

como personal de apoyo que se rige por otras normas y reglamentos. Sin embargo, es importante contar con políticas que incluyan al personal administrativo, ya que, como señala Buquet (2017), este asegura que se implementen las políticas de igualdad de género.

Con respecto a los problemas abordados por las políticas, encontramos que la mayoría se orienta a la violencia contra las mujeres, en particular al acoso y el hostigamiento sexual. Son menos las que se refieren a la conciliación de la vida familiar y laboral, y a la eliminación de desigualdades salariales, brechas digitales y tecnológicas. Este énfasis se encuentra también en las políticas nacionales. En casos como los observados en España sí se presentan acciones relativas a la conciliación de la vida familiar y laboral, pero la mayoría de políticas institucionales revisadas para este estudio no cuestiona la división sexual del trabajo ni las desigualdades producidas por ella.

Cuando hablamos de políticas de igualdad de género en las IES nos referimos a la intención formal de generar acciones para apoyar la lucha contra las desigualdades entre hombres y mujeres en las universidades. Es preciso recordar que, a pesar de la importancia de estas políticas, los cambios en la legislación —o dicho de manera más coloquial, lo “puesto en un papel”— no garantizan necesaria ni automáticamente cambios profundos en la cultura. Si bien las políticas impulsan acciones para hacer valer derechos de las personas o demandar igualdad de oportunidades, lograr cambios culturales requiere esfuerzos más intensos y sostenidos. Tal como lo señala Buquet (2017), existen diferencias entre lo formal y lo real, razón por la cual es preciso que las IES cuenten con un sistema de monitoreo y evaluación. Al igual que con las políticas de igualdad de género a nivel nacional, las IES carecen, en general, de este tipo de sistemas; no obstante, es necesario reforzar este ámbito para conocer el impacto real de las políticas. En este sentido, coincidimos con la propuesta de CEPAL que señala que las políticas deben contemplar distintas esferas: normatividad, sistema de información, generación de capacidades, presupuesto, comunicación y difusión, así como medios para el monitoreo y evaluación de impacto.

Recomendaciones

A partir de la investigación presentada en este capítulo consideramos pertinente ofrecer recomendaciones que permitan generar acciones concretas de intervención, teniendo en cuenta los recursos económicos necesarios y los grados de intervención política requerida (mandos altos o medios, acciones nucleares básicas), así como las posibles resistencias organizacionales y culturales.⁷ Este ordenamiento permite discernir las acciones que no requieren grandes inversiones y que no implican romper grandes barreras en las IES.

Cabe señalar que este ejercicio, ofrecido a modo de recomendaciones, es una herramienta que debe probarse y analizarse con más detenimiento en futuros estudios y en contextos diversos. La herramienta parte de la experiencia de las autoras del capítulo en el contexto peruano

y, más específicamente, en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Sin embargo, es pertinente para instituciones que buscan iniciar o profundizar procesos internos relativos a la igualdad de género. Invitamos a las personas encargadas del tema en dichas instituciones a analizar esta herramienta desde su entorno y a llevar a cabo las acciones adecuadas a sus posibilidades económicas y políticas, considerando las resistencias que puedan generar. Para concretar acciones que logren realmente sus objetivos, toda intervención debe partir, ciertamente, de un diagnóstico de la situación socioeconómica y cultural de la institución, de un mapeo de los recursos y voluntades con los que se cuenta, y de las posibles resistencias.

Con el objeto de facilitar su reconocimiento, presentamos 41 posibles temas para impulsar acciones, ordenados según el balance entre los factores económicos necesarios, la intervención política requerida y las posibles resistencias organizacionales y culturales, y organizados tomando como base los ejes temáticos que empleamos en la investigación: cerrar brechas y combatir estereotipos, conciliación de la vida privada y laboral, y eliminación de la violencia (cuadro 5).

Eje 1. Acciones para cerrar brechas y combatir estereotipos

Las acciones relacionadas con la finalidad de cerrar brechas y combatir estereotipos cuya realización es más factible son las referidas a la comunicación, a contar con indicadores desagregados, a fomentar los sistemas de información, a promover la participación igualitaria, a contar con mujeres en los equipos de investigación, así como a velar por la seguridad social, los derechos laborales y la seguridad laboral. Asimismo, las acciones para fomentar la salud, y la cooperación y el intercambio de buenas prácticas.

Luego encontramos acciones para cuya realización es necesario un trabajo más arduo de sensibilización, además de capacitar a personas para que enfrenten y lideren estos cambios: acceso, permanencia y culminación de estudios; fomento de carreras tradicionalmente masculinas o donde las mujeres (o los hombres) se encuentren subrepresentadas; combatir las brechas digitales y tecnológicas; generar cambios curriculares y en materiales educativos; otorgar ayudas y subvenciones; tener un sistema de monitoreo y evaluación; construir y fortalecer las capacidades; fomentar que las mujeres ocupen puestos directivos y de liderazgo; contar con un marco normativo; y fomentar el respeto por la identidad de género de las personas. Todas estas acciones necesitan, asimismo, recursos económicos y acción política, pues presentan resistencias organizacionales y culturales.

Finalmente, instaurar unidades administrativas para la igualdad, transversalizar la perspectiva de género, eliminar la brecha salarial e igualar pagos, y fomentar contrataciones y promover el acceso a cargos por parte de mujeres son acciones que requieren aún más recursos económicos y una decidida acción política de las autoridades universitarias, pues suelen presentar más resistencias culturales y organizacionales que las acciones mencionadas en los párrafos anteriores.

Del conjunto de acciones agrupadas en este eje identificamos ocho que pueden llevarse a cabo con facilidad, ya que requieren pocos recursos económicos, voluntad política acotada o media, y no presentan fuertes resistencias organizacionales ni culturales; diez acciones que requieren una mayor integración de los componentes mencionados; y, finalmente, cinco acciones que suponen la confluencia de todos los componentes, requieren un alto grado de compromiso institucional y recursos económicos, y generan mayores resistencias.

Eje 2. Acciones para la conciliación de la vida privada y laboral

Solamente las acciones de conciliación de la vida personal y laboral, y el derecho al ocio parecen más factibles de realizar hoy por hoy en las universidades analizadas.

Las acciones referidas a la racionalización de horarios, licencias de paternidad y maternidad, corresponsabilidad, formación para ocupar cargos directivos y escuelas de negocios, flexibilidad laboral y concesiones para las personas cuidadoras requieren más recursos y una acción política más intensa, al mismo tiempo que suscitan mayores resistencias.

Finalmente, los servicios de cuidado de menores, si bien generan pocas resistencias, requieren una acción política del más alto nivel y una importante cantidad de recursos para su instalación y funcionamiento. Cabe señalar que frente a acciones como estas siempre se puede pensar en alternativas menos costosas; por ejemplo, involucrar a miembros relacionados con la institución que quieran brindar su tiempo de manera voluntaria.

Del conjunto de acciones referidas a este eje, dos son las más factibles de llevar a cabo; seis exigen un nivel más complejo de intervención, y una requiere ingentes recursos económicos y una enérgica acción política.

Eje 3. Acciones para la eliminación de la violencia contra la mujer

En lo que corresponde al eje referido a la eliminación de la violencia, la comunicación, la construcción y el fortalecimiento de capacidades, así como la flexibilización curricular para las víctimas, son las acciones que pueden llevarse a cabo más fácilmente.

Los cambios curriculares; la identificación, prevención y atención de la violencia; la educación sexual; el monitoreo; las acciones contra el abuso y el hostigamiento sexual; la inclusión de la población LGTBQ; y los sistemas de información demandan más recursos y una acción política mayor, además de motivar mayores resistencias.

Tres acciones correspondientes a este eje se presentan como las más factibles, y siete exigen un grado más complejo de intervención.

Cuadro 5

Balance de las acciones recomendadas: requerimiento económico, necesidad de intervención política y posible resistencia organizacional y cultural

ACCIONES	BALANCE DE EXIGENCIA		
	Baja	Mediana	Alta
1. Fomentar el acceso, la permanencia y la culminación de los estudios		√	
2. Promover el acceso a carreras tradicionalmente masculinas o con subrepresentación de hombres o mujeres		√	
3. Combatir las brechas digitales y tecnológicas		√	
4. Generar cambios curriculares y en los materiales educativos		√	
5. Impulsar acciones de comunicación	√		
6. Crear unidades administrativas para la igualdad			√
7. Transversalizar la perspectiva de género			√
8. Otorgar ayudas y subvenciones		√	
9. Tener un sistema de monitoreo y evaluación		√	
10. Crear y aplicar indicadores desagregados	√		
11. Fomentar los sistemas de información	√		
12. Promover la participación igualitaria	√		
13. Contar con mujeres en puestos directivos o de liderazgo		√	
14. Construir y fortalecer capacidades		√	
15. Reducir la brecha salarial y promover la igualdad de pagos			√
16. Incorporar a mujeres en equipos de investigación	√		
17. Contar con un marco normativo		√	
18. Fomentar contrataciones y acceso a cargos para mujeres en situación de subrepresentación			√
19. Velar por seguridad social, derechos laborales y seguridad laboral	√		
20. Proteger la salud	√		
21. Promover la cooperación y el intercambio de buenas prácticas	√		

Cerrar brechas y combatir estereotipos de género

.../

	ACCIONES	BALANCE DE EXIGENCIA		
		Baja	Mediana	Alta
Conciliación de vida privada y laboral	22. Fomentar el respeto por la identidad de género		√	
	23. Racionalizar horarios		√	
	24. Optimizar las licencias de paternidad y maternidad		√	
	25. Promover la corresponsabilidad familiar		√	
	26. Facilitar la conciliación de la vida privada y laboral o académica	√		
	27. Formar cargos directivos y de escuelas de negocios fomentando el liderazgo de las mujeres y la gestión por la igualdad de género		√	
	28. Aplicar la flexibilidad laboral o académica		√	
	29. Impulsar servicios de cuidado de menores			√
	30. Facilitar concesiones para personas cuidadoras		√	
	31. Promover el derecho al ocio	√		
Eliminar la violencia	32. Impulsar cambios curriculares		√	
	33. Identificar, prevenir y atender casos de violencia		√	
	34. Impartir educación sexual		√	
	35. Monitorear la situación de violencia		√	
	36. Sancionar el abuso y el hostigamiento sexual		√	
	37. Impulsar la comunicación	√		
	38. Promover y aplicar políticas de inclusión de la población LGBTQ		√	
	39. Mejorar los sistemas de información		√	
	40. Construir y fortalecer capacidades	√		
	41. Flexibilizar las actividades curriculares para víctimas	√		

Elaboración propia.

Notas

- 1 Plan Nacional de Igualdad de Género (2012-2017). Esta directiva, más conocida como PLANIG, fue aprobada por Decreto Supremo 004-2012-MIMP el 17 de agosto del 2012. Se basa en el Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades para Mujeres y Varones (periodos 2000-2005 y 2006-2010) y en la Ley 28983, Ley de Oportunidades entre Mujeres y Hombres.
- 2 Lineamientos de la Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres.
- 3 Plan de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres (2011-2020).
- 4 Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades.
- 5 A partir del análisis se evidencian temas comunes a todos los planes; por ejemplo, el apoyo a la diversificación de carreras tradicionalmente masculinas o de subrepresentación femenina. Las diferencias están marcadas por la incorporación de temas relevantes para cada país, y los enfoques se relacionan con las necesidades propias, atendiendo a cada contexto. De igual manera, los planes manifiestan el grado de sensibilización de la sociedad

frente a los temas de género. En el Perú y Colombia la temática relacionada con las comunidades indígenas es más relevante que en Chile o España; en España y Colombia, la diversidad sexual ocupa un espacio importante en la agenda pública, así como los derechos de la comunidad LGBTQ. En el plan de España se ve un claro avance y visibilización de problemáticas de desigualdad de género simbólicas; dan cuenta de ello, por ejemplo, la incorporación del uso de lenguaje inclusivo en las comunicaciones, la importancia de enfocarse en acciones para fomentar la corresponsabilidad, o la relevancia de incorporar a niños y a hombres como sujetos claves para erradicar la violencia contra las mujeres.

- 6 New European Pact for Equality between Women and Men (2011-2020).
- 7 Por limitaciones de espacio omitimos aquí los cuadros referidos separadamente a los recursos económicos, la intervención política, y las resistencias organizacionales y culturales. En caso de desear más información al respecto, sírvase solicitarla a las autoras.



Epílogo

**Vivimos con la desigualdad...
y no la vemos**

María Isabel Remy

Desde hace décadas, mujeres profesionales de las ciencias sociales han sustentado, con base en investigaciones, problemas de desigualdad de género en nuestra sociedad.¹ Desde aquel entonces hasta ahora, antropólogas, sociólogas, economistas y politólogas han puesto de relieve problemas de desigualdad de ingresos (las mujeres son más pobres), desigual participación política y desigualdad de derechos (de herencia, de propiedad); problemas de abandono, de violencia y otros, que sufren las mujeres en el Perú. Sin embargo, hasta ahora las científicas sociales peruanas no habían analizado, en esos mismos términos, sus propias carreras profesionales, su propio lugar en las universidades o centros de investigación, y su propia situación en los espacios públicos de debate académico y de políticas públicas. Este libro presenta el resultado de ese emprendimiento, y sus conclusiones son sobrecogedoras: las ciencias sociales, que tradicionalmente han analizado de modo crítico las inequidades de la sociedad, están, también, atravesadas por desigualdades de género.

Los estudios de este volumen son rigurosos. Información estadística, encuestas, historias de vida son métodos de investigación puestos en práctica por investigadoras de amplia trayectoria y por investigadoras jóvenes para producir los capítulos de un libro que muestra la desigual distribución de oportunidades —más oportunidades para los hombres que para las mujeres— y barreras —más barreras para las mujeres que para los hombres— en el desarrollo de las profesiones de las ciencias sociales.

Los textos exploran diferentes entradas. Desde un análisis más bien cuantitativo, el primer capítulo, de Alcázar, Balarin y Román, propone un inquietante telón de fondo: mientras que la proporción de hombres y mujeres que estudian ciencias sociales en las universidades del país se acerca a la paridad (45% de mujeres y 55% de hombres), la proporción de docentes es radicalmente distinta: 24% de mujeres y 76% de hombres. Las cosas se ponen peor conforme se avanza en cargos de mayor responsabilidad —y mejor remuneración—: en las universidades, 86% de docentes principales son hombres. El artículo presenta detallada información cuantitativa que muestra, analizando diferentes variables, esta desigualdad que se va desarrollando poco a poco durante toda la carrera profesional: un número equivalente en el partidor, pequeñas diferencias a la hora de asumir las jefaturas de práctica y radicales diferencias en los puestos y en cargos de mayor nivel. Este “poco a poco” a lo largo de la carrera profesional de las mujeres se grafica en la imagen de “la cañería con fuga”: conforme pasan etapas de consolidación profesional, las mujeres poco a poco van quedando rezagadas. No se trata de un cartel de “Prohibidas las chicas”, sino de sutiles mecanismos inconscientes que van provocando paulatinamente el abandono o el rezago en la carrera profesional de las mujeres, mientras que los varones avanzan sin obstáculos. La pregunta —que atraviesa, en realidad, todo el libro— es mediante qué mecanismos opera esta paulatina y sutil construcción de desigualdad.

De las varias explicaciones relativamente más conocidas y asociadas a la situación de mujer en nuestra sociedad —la maternidad, por ejemplo, como dificultad para avanzar al mismo

ritmo que los colegas varones—, quisiera profundizar en una que encuentro especialmente interesante: el perfil del académico ideal. Y lo primero que se asocia a este perfil es el hecho incuestionable de que los referentes teóricos son hombres. Preparando este epílogo busqué bibliografía de cursos de teoría sociológica de universidades de Chile, México y Uruguay; y salvo Saskia Sassen, toda la bibliografía es masculina.² El tema no es privativo de las ciencias sociales, por más que, entre estas, la economía —como lo muestra el capítulo 5, de Barrantes y Busse— sea un caso extremo.³

Explorando entre los referentes de la academia, las artes y la política en el mundo, es posible ver, por ejemplo, que entre los Premios Nobel, el de la Paz es el más incluyente en términos de género: en cerca de cien años lo ganaron dieciséis mujeres —en algunos casos, distinciones colectivas—; el de Literatura, catorce; el de Medicina, doce; solo tres el de Química —la primera en 1911 y la última en 1964—; dos el de Física (1903 y 1963); y solo UNA el de Economía, Elionor Ostrom, en el 2009.⁴

Efectivamente, los referentes académicos son hombres: los teóricos y aquellos cuyo aporte es internacionalmente valorado; pero, además, los estudios mencionan también la alta valoración —como parte del perfil académico— de rasgos asociados a comportamientos masculinos, es decir, rasgos que la temprana socialización —familia, escuela— fija como comportamientos valorados en los varones y no en las mujeres. Asertividad, competitividad, autoconfianza, rasgos que las experiencias de socialización fijan como valores del comportamiento masculino, al convertirse en “habilidades blandas” en fichas de evaluación o criterios de jurados en procesos de concursos de ingreso a trabajar o de ascenso, terminan colaborando con la construcción de situaciones de exclusión.

A estos mecanismos sutiles se les suman muchos otros. Lo que ahora se reconoce como *mansplaining* —explicarle algo a alguien, por lo general un varón a una mujer, de manera condescendiente o paternalista— es algo que vemos con frecuencia: muchas veces un colega caballero gentilmente me explica un tema ¡sobre el que he escrito varios textos! Se usa también para evidenciar situaciones en las que los hombres monopolizan una conversación de grupo o —muy común en las ciencias sociales— que en un panel o mesa redonda, luego de que un varón recoge una idea planteada por una mujer, los demás expresan su acuerdo con la idea de ÉL: el aporte de la mujer queda invisibilizado.⁵

Este libro no trae, sin embargo, solo la información descarnada de la diferencia y un recuento de barreras: ha recogido opciones en marcha y, sobre todo, experiencias. El capítulo de Patricia Ames y Norma Correa, planteado desde la antropología, recoge historias y testimonios de mujeres de ciencias sociales que han logrado posiciones de relativa visibilización y reconocimiento. Un primer elemento importante de este capítulo es que, al tomar testimonios de mujeres de generaciones distintas, muestra diferentes experiencias de vida: las mayores se formaron en el contexto más politizado de la década de 1970 y hablan desde una experiencia laboral de más de

treinta años, a lo largo de la cual han superado ya muchas barreras; las más jóvenes, desde una cultura de mayor individualidad, están en plena pelea por un espacio, enfrentando cada día situaciones excluyentes. Estas últimas identifican con más claridad que las mayores los problemas de exclusión. Efectivamente, las mujeres de la generación de más edad requirieron una doble reflexión para identificar un trato diferenciado. Todas, sin embargo, encuentran que desde su tiempo de alumnas y en su historia profesional han debido hacer un “plus” de esfuerzo para destacar; y todas postergan decisiones de maternidad hasta haber obtenido algunos logros académicos o laborales, de manera que fueron madres más tarde que otras mujeres de su generación. Las mayores, sin embargo, tuvieron sus primeros hijos algo más jóvenes, probablemente porque la exigencia de títulos de mayor grado es más alta para las generaciones recientes.

Junto con esta suerte de normalización o invisibilización de la exclusión entre las mayores aparecen muchos otros elementos de historias de vida y estrategias a través de las cuales se van forjando historias profesionales destacadas. No obstante, algo que también se aprende de estas historias es que en el Perú las exclusiones son multifactoriales: mujeres limeñas de clase media y de familias con un alto capital social logran avanzar mucho más que mujeres provincianas, mestizas, de sectores populares o de familias con baja acumulación de capital social. Las exclusiones, en el Perú, se componen de múltiples factores; el género, uno de ellos, está indudablemente presente en las ciencias sociales.

Los textos del libro identifican problemas que pueden ser eliminados, discuten las estrategias de unas u otras, y hasta las políticas de igualdad de género en curso en algunos centros de ciencias sociales. La nueva pregunta es... ¿y por qué tendríamos que tener este tipo de políticas o revisar los criterios de selección/evaluación o desarrollar mentorías femeninas? Puede haber muchas razones; y si bien el libro no indaga explícitamente en ellas, yo me quedo con una: porque tenemos derecho a que nuestro valor, nuestro aporte y nuestro esfuerzo se reconozca. Mientras más barreras caigan y más espacios queden libres de exclusión, mientras más grupos de profesionales se den cuenta de las estrategias de privilegio masculino que muestran los datos, nuestra sociedad será mejor, más igualitaria, más democrática y, finalmente, más digna.

Notas

- 1 Maruja Barrig, autora de *Cinturón de castidad. Las mujeres de clase media en el Perú*, un clásico sobre las barreras que enfrentan (enfrentamos) las mujeres, publicado en 1979 (Lima, Mosca Azul) y recientemente reeditado (Lima, Instituto de Estudios Peruanos, 2017), tuvo la gentileza de proporcionarme comentarios, ideas e información sobre investigaciones de mujeres en la década de 1970. Destacan, entre estas, los estudios de Delma del Valle sobre diferencias salariales entre hombres y mujeres, y los de Violeta Sara Lafosse sobre familia y violencia.
- 2 Nancy Frazer aparece con más frecuencia cuando se tratan temas sobre movimientos sociales y, particularmente, mujeres. Otras autoras aparecen vinculadas a temas nuevos como las inequidades como proyección de los temas referidos al género —Nuria Cunill, por ejemplo— o directamente como analistas feministas: Judith Butler.
- 3 En las universidades públicas del Perú la plana docente de las ingenierías está constituida por hombres en un 87%; la de derecho, en un 86%; y la de economía, en un 85%.
- 4 Hay que acotar que el Premio Nobel de Economía se entrega desde 1969, y que Elionor Ostrom no es exactamente economista sino politóloga.
- 5 Maruja Barrig me puso al tanto sobre este concepto y se lo agradezco.

Bibliografía

ABRAMO, Laís (editora)

2006 *Trabajo decente y equidad de género en América Latina*. Santiago de Chile: Organización Internacional del Trabajo. Disponible en <<https://goo.gl/x1u4Qi>>.

ACKER, Joan

1997 “My life as a feminist sociologist or getting the man out of my head”. En Barbara Laslett, y Thorne Barrie (editoras), *Feminist sociology: life histories of a movement*, pp. 28-47. New Brunswick: Rutgers University Press.

1992 “From sex roles to gendered institutions”. *Contemporary Sociology* 21(5), 565-569.

2006 “Inequality regimes: gender, class, and race in organizations”. *Gender y Society*, 20(4), 441-464.

2009 “From glass ceiling to inequality regimes”, *Sociologie du Travail* 51(2), 199-217.

ACKER, Sandra

2011 “Advising and mentoring graduate students”. En Barbara J. Bank (editora), *Gender and higher education*, pp. 330-336. Baltimore: The John Hopkins University Press.

ACKER, Sandra y Carmen ARMENTI

2004 “Sleepless in academia”. *Gender and Education*, 16, 3-24.

ALLAN, Elizabeth J. y Mary MADDEN

2006 “Chilly classrooms for female undergraduate students: A question of method?”. *The Journal of Higher Education*, 77, 684-711.

ALTA CONSEJERÍA PRESIDENCIAL PARA LA EQUIDAD DE LA MUJER, COLOMBIA

2012 *Lineamientos de la Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres. Colombia*. Bogotá: Presidencia de la República. Disponible en <<https://goo.gl/j5AjC6>>.

ALTER, Charlotte

2016 “What transgender men see that women not”. *Time*, 16 de junio.

ANDERSON, Jeanine

2000 *El género en la docencia universitaria*. Curso a distancia. Programa de Estudios de Género. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

2014 “Prejuicios, paradigmas y poder: explicar (y cambiar) la posición de las mujeres en las Ciencias Sociales peruanas”. Silvana Vargas (compiladora), *Bajo el radar de Sofía. Oportunidades y barreras de las profesionales en el Perú*, pp. 14-49. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP) y Grupo Sofía.

2017 *Derechos civiles y discriminación. Balance de investigación en políticas públicas 2011-2016 y Agenda de investigación 2017-2021*. Lima: Centro de Investigación Económica y Social (CIES).

ANDRÉS, Jeanne Therese

2011 “Superar barreras de género en ciencia: hechos y cifras”. *SciDev.Net*, 22 de junio. Disponible en <<https://goo.gl/svV8MH>>.

ARRIOLA, Elvia R.

2012 “No hay mal que por bien no venga: a journey to healing as a Latina, lesbian law profesor”. En Gabriella Gutiérrez y Muhs, Yolanda Flores Niemann, Carmen G. González y Angela P. Harris (editoras), *Presumed incompetent: the intersections of race and class for women in academia*, pp. 372-394. Boulder: University Press of Colorado.

AUSTIN, Ann E.

2002 “Preparing the next generation of faculty: Graduate school as socialization to the academic career”. *The Journal of Higher Education* 73(1), 94-122.

BAILYN, Lotte

2003 “Academic careers and gender equity: lessons learned from MIT1”. *Gender, Work y Organization*, 10(2), 137-153.

BALARIN, María

2014 “Las mujeres en las Ciencias Sociales: reflexiones sobre el contexto peruano a partir de una revisión de la literatura internacional”. En Silvana Vargas (compiladora), *Bajo el radar de Sofía. Oportunidades y barreras de las profesionales en el Perú*, pp. 50-76. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP) y Grupo Sofía.

BALARIN, María; Fernando MASI, Miguel VERA, Ignacio GONZÁLEZ, Belén SERVÍN y Natalia PERES

2016 *The dynamics of social research production, circulation and use in Bolivia, Paraguay and Peru: a comparative study*. Washington: Global Development Network (GDN).

BANK, Barbara J.

2011 “Gendered faculty and administration”. En Barbara J. Bank (editora), *Gender and higher education*, pp. 311-313. Baltimore: The John Hopkins University Press.

BANSAK, Cynthia y Martha STARR

2010 “Gender differences in predispositions towards economics”. *Eastern Economic Journal* 36(1), 33-57.

BELL, Sharon

2009 “Women in science: maximizing productivity, diversity and innovation”. Informe, Federation of Australian Scientific and Technological Societies (FASTS). Canberra: FASTS.

BERHEIDE, Catherine White y Cay ANDERSON-HANLEY

2011 “Doing it all: the effects of gender, rank, and department climate on work-family conflict for faculty at liberal arts colleges”. En *Social reproduction and reproduction at the interface of public and private spheres*, pp. 165-188. Bingley: Emerald Group.

BERHEIDE, Catherine White; Lisa CHRISTENSON, Rena LINDEN y Una BRAY

2013 “Gender differences in promotion experiences at two elite private liberal arts colleges in the United States”. *Forum of Public Policy*, 1, 1-19.

BERNARD, Jessie

1985 *Reflections on style, structure, and subject*. In *Scholarly writing and publishing*, editado por Mary Frank Fox. Boulder, Colorado: Westview.

BERRYMAN, Sue E.

1983 *Who will do science? Trends, and their causes in minority and female representation among holders of advanced degrees in Science and Mathematics. A special report*. Nueva York: Fundación Rockefeller.

BIAN, Lin; Sarah-Jane LESLIE y Andrei CIMPIAN

2017 “Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children’s interests”. *Science* 355(6323), 389-391.

BLACKWELL, James

1989 “Mentoring: an action strategy for increasing minority faculty”. *Academe*, 75, 8-14.

BONDER, Gloria

2004 *Equidad de género en ciencia y tecnología en América Latina: bases y proyecciones en la construcción de conocimientos, agendas e institucionalidades*. Disponible en <goo.gl/ewgMvC>.

BOURDIEU, Pierre

1998 *Practical reason: on the theory of action*. Stanford: Stanford University Press.

2008 *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BOURDIEU, Pierre y Löic WACQUANT

1992 *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.

BOURDIEU, Pierre, Jean-Claude CHAMBOREDON y Jean-Claude PASSERON

2008 *El oficio de sociólogo*. Madrid: Siglo XXI.

BOYCO, Daniel

2015 “Academic think tanks: what do they offer to young researchers”. *On Think Tanks. Independent Research, Ideas and Advice*. Disponible en <goo.gl/vjgGKV/>.

BOYCO, Daniel y Enrique MENDIZÁBAL

2015 “Recommendations for think tanks: how to attract and retain young talent?”. *On Think Tanks. Independent Research, Ideas and Advice*. Disponible en <https://goo.gl/YWVFeo>.

BRITTON, Dana M.

2000 “The epistemology of the gendered organization”. *Gender y Society* 14(3), 418-435.

BUDIG, Michelle J.

2014 *The fatherhood bonus and the motherhood penalty: parenthood and the gender gap in pay*. Edimburgo: Third Way. Disponible en <goo.gl/NBsyDX>.

BUQUET, Ana

2012 “¿Solo el género importa? Una mirada interseccional a los obstáculos que enfrentan las académicas”. En Jennifer Chan, Sabina García y Martha Zapata (editoras), *La interseccionalidad en debate: actas del Congreso Internacional*. Berlín: Instituto de Estudios Latinoamericanos, Freie Universität Berlin.

2017 “Avances y desafíos desde la Red MISEAL (Medidas para la inclusión social y equidad en instituciones de educación superior en América Latina)”. Ponencia en la Mesa de Igualdad de Género en las Universidades. Lima: Red MISEAL, 1 de mayo.

BUQUET, Ana; Jeniffer A. COOPER, Araceli MINGO y Hortensia MORENO

2013 *Intrusas en la universidad*. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en <https://goo.gl/DZQf6N>.

BURKE, Ronald J.; Carol A. MCKEEN y Catherine S. MCKENNA

1990 “Sex differences and cross-sex effects on mentoring: some preliminary data”. *Psychological Reports* 67(3), 1011-1023.

BUTLER, Judith

1990 *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. Nueva York: Routledge.

CASTRO, Juan y Gustavo YAMADA

2011 *Brechas étnicas y de sexo en el acceso a la educación básica y superior en el Perú*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico (CIUP).

CEPAL, COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

2016 *Autonomía de las mujeres e igualdad en la agenda de desarrollo sostenible*. Santiago de Chile: CEPAL. Disponible en <https://goo.gl/MZa1LD>.

2017 *Planes de igualdad de género en América Latina y el Caribe: mapas de ruta para el desarrollo*. CEPAL. Disponible en <https://goo.gl/emBPDt>.

CHESLER, Naomi C. y Mark A. CHESLER

2002 “Gender-informed mentoring strategies for women engineering scholars: on establishing a caring community”. *Journal of Engineering Education* 91(1), 49-55.

CNSRU, COMISIÓN NACIONAL POR LA SEGUNDA REFORMA UNIVERSITARIA

2002 Diagnóstico de la universidad peruana: razones para una nueva reforma universitaria. Lima: CNSRU.

COLE, Jonathan R. y Harriet ZUCKERMAN

1984 “The productivity puzzle: persistence and change in patterns of publication of men and women scientists”. En Martin Maehr y Marjorie Steinkamp (editores), *Advances in motivation and achievement*, pp. 217-256. Connecticut: JAI Press.

CONCYTEC, CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

2016 I Censo Nacional de Investigación y Desarrollo a Centros de Investigación. Lima: CONCYTEC.

CONNELL, Raewyn W.

1987 *Gender and power: society, the person, and sexual politics*. Stanford: Stanford University Press.

CORREA OLARTE, María Eugenia

2005 “La feminización de la educación superior y las implicaciones en el mercado laboral y los centros de decisión política”. Tesis. Universidad Externado de Colombia.

CORRELL, SHELLEY J.; STEPHEN BENARD E IN PAIK

2007 "Getting a job: is there a motherhood penalty?". *American Journal of Sociology*, 112(5), 1297-1339.

CORUS, Canan y Bige SAATCIOGLU

2015 "An intersectionality framework for transformative services research". *The Service Industries Journal*, 35(7-8), 415-429.

COUNCIL OF CANADIAN ACADEMIES

2012 *Strengthening Canada's research capacity: the gender dimension*. Ottawa: Council of Canadian Academies. Disponible en <<https://goo.gl/QoEPj8>>.

COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION

2011 Council conclusions on the European Pact for gender equality for the period 2011-2020. Bruselas: Council of the European Union. Disponible en <<https://goo.gl/uV8YvW>>.

CRENSHAW, Kimberlé W.

1991 "Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color". *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.

CRESWELL, John W.

2003 *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. California: Sage Publications.

CRESWELL, John W.; Vicki L. PLANO CLARK, Michelle

L. GUTMANN y William E. HANSON
2003 "Advanced mixed methods research design". En *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, pp. 209-239. California: Sage Publications.

CULLEN, Deborah L. y Gaye LUNA

1993 "Women mentoring in academe: Addressing the gender gap in higher education". *Gender & Education*, 5(2), 125-137.

DANOWITZ, Mary Ann y Lyndsay AGANS

2011 "Academic career patterns". En Barbara J. Bank (editora), *Gender and higher education*, pp. 315-321. Baltimore: The John Hopkins University Press.

DAVENPORT, Elisabeth y Herbert SNYDER

1995 "Who cites women? Whom do women cite?: an exploration of gender and scholarly citation in sociology". *Journal of Documentation*, 51(4), 404-410.

DE SINGLY, François

2005 "Las formas de terminar y de no terminar la juventud". *Revista de Estudios de Juventud*, 71, 109-119.

DEGREGORI, Carlos Iván

2000 *No hay país más diverso*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

DEL MASTRO, Irene

2013 "Entre madres y adolescentes-madres: un análisis de sus trayectorias de vida y los factores que influyen en su configuración". Tesis para obtener la licenciatura en sociología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

DEMOS, Vasilikie P.; Catherine BERHEIDE W. y Marcia SEGAL T. (editoras)

2014 *Gender transformations in the academy: advances in gender research*. Bingley, Reino Unido: Emerald.

DiTOMASO, Nancy; Corinne POST y Rochelle PARKS-YANCY

2007 "Workforce diversity and inequality: power, status, and numbers". *Annual Review of Sociology*, 33, 473-501.

DOLADO, Juan J.; Florentino FELGUEROSO y Miguel ALMUNIA

2012 "Are men and women- economists evenly distributed across research fields? Some new empirical evidence". *SERIEs* 3(3), 367-393.

DOMÍNGUEZ, Elsy y José Darío HERRERA

2013 "La investigación narrativa en Psicología: definición y funciones". *Psicología desde el Caribe*, 30(3), 620-641. Disponible en <goo.gl/L9HNaV>.

DREXLER, Peggy

2014 "Can woman succeed without a mentor?". *Forbes Women*, 4 de marzo. Disponible en <<https://goo.gl/566zEy>>.

EAGLY, Alice H. y Linda CARLI L.

2007 "Women and the labyrinth of leadership". *Harvard Business Review* 85(9), 62-71.

ENGLAND, Paula y Nancy FOLBRE

1999 "The cost of caring". *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 561(1), 39-51.

ERVIN, Kelly

2012 "The experiences of an academic 'misfit'". En Gabriella Gutiérrez y Muhs, Yolanda Flores Niemann, Carmen G. González y Angela P. Harris (editoras), *Presumed incompetent: the intersections of race and class for women in academia*, pp. 439-445. Boulder: University Press of Colorado.

FLORES NIEMANN, Yolanda

2012a "The making of a token. A case study of stereotype of threat, stigma, racism, and tokenism in academia". En Gabriella Gutiérrez y Muhs, Yolanda Flores Niemann, Carmen G. González y Angela P. Harris (editoras), *Presumed incompetent: the intersections of race and class for women in academia*, pp. 336-355. Logan: Utah State University Press.

2012b "Lessons from the experience of women of color working in academia". En Gabriella Gutiérrez y Muhs, Yolanda Flores Niemann, Carmen G. González y Angela P. Harris (editoras), *Presumed incompetent: the intersections of race and class for women in academia*, pp. 446-499. Boulder: University Press of Colorado.

FOTAKI, Marianna

2009 "The unwanted body of man or why it so difficult for women to make it in academia? A feminist psychoanalytic approach". En Mustafa F. Özbilgin (editor), *Equality, diversity and inclusion at work: a research companion*, pp. 157-171. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

FOX, Mary Frank y Carol COLATRELLA

2006 "Participation, performance, and academic advancement of women in academic science and engineering: What is at issue and why?". *The Journal of Technology Transfer*, 31(3), 377-386.

FURLONG, Andy

2009 "Reconceptualizing youth and young adulthood". En Andy Furlong (editor), *Handbook of youth and young adulthood. New perspectives and agendas*. Londres: Routledge.

GARCÍA DE LEÓN VÁSQUEZ, María Antonieta

1990 Las profesoras universitarias: el caso de una élite discriminada. *Revista Complutense de Educación*, 1(3), 355-372.

GARDINER, Maria; Marika TIGGEMANN, Hugh KEARNS y Kelly MARSHALL

2007 "Show me the money! An empirical analysis of mentoring outcomes for women in academia". *Higher Education Research & Development* 26(4), 425-442.

GINTHER, Donna K. y Shulamit KAHN

2004 "Women in economics: moving up or falling off the academic career ladder?". *Journal of Economic Perspectives*, 18(3), 193-214.

GONZALES DE OLARTE, Efraín y Manuel GLAVE

2000 *Oferta educativa de estudios de economía en provincias: investigación exploratoria*. Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES).

GRANT, Linda y Kathryn B. WARD

1991 "Gender and publishing in sociology". *Gender & Society*, 5, 207-223.

GUTIÉRREZ Y MUHS, Gabriela; Yolanda F. NIEMANN, Catherine G. GONZÁLEZ y Angela P. HARRIS (editoras)

2012 *Presumed incompetent: the intersections of race and class for women in academia*. Boulder: University Press of Colorado.

GUZMÁN, Virginia y Amalia MAURO

2001 "Cambios generacionales en las trayectorias laborales de las mujeres". *Proposiciones* 32, 190-208. Disponible en <goo.gl/yhuFXH>.

HARGENS, Lowell y Scott LONG

2002 "Demographic inertia and women's representation among faculty in higher education". *Journal of Higher Education*, 73, 27-59.

HARVARD UNIVERSITY

2016 Affirmative Action Program for Minorities and Females. Estados Unidos. Disponible en <<https://goo.gl/v92Y6L>>.

HARVARD UNIVERSITY POLICE DEPARTMENT

s. f. *Sexual and Gender-Based Harassment Policy*. Disponible en <<https://goo.gl/NBqrfZ>>.

HERMSEN, Jill; Jacqueline S. LITT, Jeni Hart y Sheryl Ann TUCKER

2011 "Mentoring women faculty". En Barbara J. Bank (editora), *Gender and higher education*, pp. 344-350. Baltimore: The John Hopkins University Press.

HERNÁNDEZ ASENSIO, Raúl

2014 ¿Quién escribe más y sobre qué? Cambios recientes en la geopolítica de la producción científica en América Latina y el Caribe. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP) y Grupo Faro.

HOCHSCHILD, Arlie y Anne MACHUNG

2012 *The second shift: working families and the revolution at home*. Nueva York: Penguin.

HYMOWITZ, Carol y Timothy SCHELLHARDT

1986 "The glass ceiling: why women can't seem to break the invisible barrier that blocksthem from the top jobs", *The Wall Street Journal*, 57, D1, D4-D5.

IGUÍÑIZ, Javier y Roxana BARRANTES

2004 *La investigación económica y social en el Perú. Balance 1999-2003 y prioridades para el futuro*. Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES).

INE y ANR, INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y ASAMBLEA NACIONAL DE RECTORES

1997 *I Censo Nacional Universitario, 1996. Síntesis estadística*. Lima: INE y ANR.

INEI, INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA

2010 II Censo Nacional Universitario, CENAUN 2010. Lima: INEI. Disponible en <<https://goo.gl/5GvYxH>>

INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social

2011 La igualdad entre mujeres y hombres en las universidades a partir del diagnóstico y los planes de igualdad. Disponible en <<https://goo.gl/z6zH15>>.

INSTITUTO DE LA MUJER Y PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

2014 Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades 2014-2016. Disponible en <<https://goo.gl/NZpXzv>>.

JACOBI, Maryann

1991 "Mentoring and undergraduate academic success: a literature review". *Review of Educational Research* 61(4), 505-532.

JACOBS, Jerry

1996 "Gender inequality and higher education". *Annual Review of Sociology*, 22(1), 153-185.

KAHN, Joan; Javier GARCÍA-MANGLANO y Suzanne M. BIANCHI

2014 "The motherhood penalty at midlife: long-term effects of children on women's careers". *Journal of Marriage and Family* 76(1), 56-72.

KANTER, Rosabeth Moss

1997 "Some effects of proportions on group life: skewed sex ratios and responses to token women". *American Journal of Sociology* 82(5), 965-990.

KOLPIN, Van W. y Larry D. SINGELL JR.

1996 "The gender composition and scholarly performance of economics departments: a test for employment discrimination". *Industrial and Labor Relations Review* 49(3), 408-423.

KRAM, Kathy E.

1985 *Mentoring at work: developmental relationships in organizational life*. Glenview, Illinois: Scott Foresman.

LARDONE, Martín y Marco ROGGERO

2011 "El rol del Estado en el financiamiento de la investigación sobre políticas públicas en América Latina". En Norma Correa y Enrique Mendizábal (editores), *Vínculos entre conocimiento y política*. Lima: Universidad del Pacífico, Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES), Instituto de Estudios Peruanos (IEP) y Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

LASLETT, Barbara y Barrie THORNE

1997 *Feminist sociology: life histories of a movement*. New Brunswick: Rutgers University Press.

LEAHEY, Erin

2006 "Gender differences in productivity. Research specialization as a missing link". *Gender & Society*, 20(6), 754-780.

LEÑERO, Martha

2010 *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.

LEÓN, Janina

2014 "Presencia de las mujeres en la Academia: el caso de las Ciencias Sociales en el Perú". En Vargas, Silvana (compiladora), *Bajo el radar de Sofía. Oportunidades y barreras de las profesionales en el Perú*, pp. 170-191. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP) y Grupo Sofía.

LOCKWOOD, Penelope

2006 "Someone like me can be successful: Do college students need same-gender role models?". *Psychology of Women Quarterly* 30(1), 36-46.

LUNA, Gaye y Deborah L. CULLEN

1995 "Empowering the faculty: mentoring redirected and renewed". *ASHE-ERIC Higher Education Reports* 3, 1-87.

MACKIE, Marlene

1985 "Female sociologists productivity, collégial relations, and research style examined through journal publications". *Sociology and Social Research*, 69(2), 189-209.

MADDEN, Margaret

2011 "Gender stereotypes of leaders: Do they influence leadership in higher education?". *Wagadu: A Journal of Transnational Women's and Gender Studies*, 9, 55-88.

MARTICORENA, Benjamín

2007 *Ciencia, tecnología y sociedad en el Perú: memoria de un compromiso (el CONCYTEC del 2001 al 2006)*. Lima: Universidad Nacional Agraria La Molina.

MARTIN, Lynn

1991 *A report on the glass ceiling initiative*. Washington, D. C.: U. S. Department of Labor.

MARTÍNEZ, María Isabel (coordinadora); Nuria Guilló RODRÍGUEZ, Rosa SANTERO SÁNCHEZ y Rosa Belén CASTRO NÚÑEZ

2011 *Trayectorias laborales de las mujeres que ocupan puestos de alta cualificación*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

MASON, Mary Ann y Marc GOULDEN

2004a "Marriage and baby blues: redefining gender equity in the academy". *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 596(1), 86-103.
2004b "Do babies matter (part II): closing the baby gap". *Academe*, 90(6), 11-15.

MAURO, Amalia

2004 *Trayectorias laborales en el sector financiero. Recuerdos de las mujeres*. Serie Mujer y Desarrollo. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Naciones Unidas.

MCINTOSH, Peggy

1986 "Women in the curriculum" y "Convergences in feminist theory", *Comment*, 15.

MEZARINA, Julián y Selene CUEVA

2016 "La ciencia avanza, ¿avanzan sus científicas?: barreras y oportunidades para la participación de la investigación científica en mujeres de la PUCP". *Economía y Sociedad*, 91, 25-31.

MILLS, C. Wright

2003[1959] *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

MIMP, MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES, PERÚ

2012 Plan Nacional de Igualdad de Género 2012-2017.

MINEDU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ

2006 *La universidad en el Perú: razones para una segunda reforma universitaria*. Lima: MINEDU.

MISRA, Joya; Jennifer HICKES LUNDQUIST y Abby TEMPLER

2012 “Gender, work time and care responsibilities among faculty”. *Sociological Forum*, 27(2), 300-323.

MONCAYO ORJUELA, Bibiana Carolina y David ZULUAGA

2015 Liderazgo y género: barreras de mujeres directivas en la academia. *Pensamiento y Gestión*, 39, 142-177.

MORALES, Helda

2007 “Entre la vida académica y la vida familiar: retos y estrategias de investigadores del sur de México”. *Interciencia*, 32(11), 786-790.

MOSES, Yolanda

1989 *Black women in academe: Issues and strategies*. Washington, D. C.: Association of American Colleges.

MOSS-RACUSIN, Corinne; John F. DOVIDIOB, Victoria L. BRESOLLIC, Mark J. GRAHAMAD y Jo HANDELSMAN

2012 “Science faculty’s subtle gender biases favor male students”. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 109(41), 16474-16479.

MULYAMPITI, Tabitha

2015 Strategies to increase women in higher education leadership in public universities in Uganda. *On Think Tanks. Independent Research, Ideas and Advice*. Documento disponible en <<https://goo.gl/9Zx4tp>>.

MUÑOZ, Fanni

2014 “La sociología de la educación, el género y la cultura”. En Carlos Contreras (editor), *El Perú desde las aulas de Ciencias Sociales de la PUCP*, pp. 117-128. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

NAS, NATIONAL ACADEMY OF SCIENCE, COMMITTEE ON MAXIMIZING THE POTENTIAL OF WOMEN IN ACADEMIC SCIENCE ENGINEERING

2007 *Beyond bias and barriers: fulfilling the potential of women in academic science and engineering*. Washington, D. C.: National Academies Press.

NELSON, Julie A.

1993 “The study of choice or the study of provisioning? Gender and the definition of economics”. En Marianne Ferber y Julie A. Nelson (editoras), *Beyond economic man: feminist theory and economics*, pp. 23-36. Chicago: University of Chicago Press.

Ñopo, Hugo

2014 “Mujeres en las Ciencias Sociales en el Perú: avances y retos”. En Silvana Vargas (compiladora), *Bajo el radar de Sofia. Oportunidades y barreras de las profesionales en el Perú*, pp. 141-153. Lima: Instituto de Estudios Peruanos y Grupo Sofia.

ONU, ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS

1979 Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW). Disponible en <<https://goo.gl/26kHrY>>.

1994 Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer, “Convención de Belém do Pará”. Disponible en <<https://goo.gl/vgFxUD>>.

1995 Declaración y Plataforma de Beijing. Disponible en <<https://goo.gl/bzzVif>>.

2013 ONU-Mujeres: Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres. Disponible en <<https://goo.gl/Kgs9yf>>.

2015 Objetivos de Desarrollo Sostenible. Disponible en <<https://goo.gl/x8E4af>>.

s. f. *Mujer*. Disponible en <<https://goo.gl/2JTzks>>.

PAPADÓPULOS, Jorge y Rosario RADAKOVICH

2006 “Educación superior y género en América Latina y el Caribe”. En IESALC-UNESCO, *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*, pp. 117-128. Caracas: Evaluación de la sostenibilidad en América Latina y el Caribe (ESALC).

PATRÓN, Pepi; Magally ALEGRE y Jimena SÁNCHEZ

2017 EMULIES: mujeres líderes en instituciones de educación superior. Presentación para el G-NET Summit el 6 de abril del 2017, Cartago, Costa Rica.

PELL, An

1996 “Fixing the leaky pipeline: Women scientists in academia”. *Journal of Animal Science*, 74, 2843-2848.

POLKOWSKA, Dominica

2013 “Women scientists in the leaking pipeline: barriers to the commercialization of scientific knowledge by women”. *Journal of Technology Management & Innovation* 8(2), 156-165.

PUCP, PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

2015 Políticas de Igualdad de Género para la Docencia. Lima: PUCP. Disponible en <<https://goo.gl/BJBomR>>.

s. f. Reglamento para la Prevención e Intervención en los Casos de Hostigamiento Sexual aplicable a Estudiantes y Docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: PUCP. Disponible en <goo.gl/pT4CGp>.

s. f. Reglamento Interno de Trabajo. Lima: PUCP. Disponible en <goo.gl/ecd4Gf>

RAGINS, Belle Rose y John L. COTTON

1991 “Easier said than done: gender differences in perceived barriers to gaining a mentor”. *Academy of Management Journal* 34(4), 939-951.

RAMOS, Gabriela y Alejandro DIEZ

2017 *Diagnóstico del Departamento de Ciencias Sociales (1970- 2015): trayectorias laborales, docencia, publicaciones, investigación, experiencias laborales y presencia mediática*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Departamento de Ciencias Sociales.

RESKIN, Barbara

1978 “Scientific productivity, sex, and location in the institution of science”. *American Journal of Sociology*, 83(5), 1235-1243.

RICE, Joy y Annette HEMMINGS

1988 “Women’s colleges and women achievers: an update”. *Signs*, 13(3), 546-559.

ROBINSON, William; Ebony MCGEE, Lydia BENTLEY, Stacey HOUSTON y Portia BOTCHWAY

2016 “Addressing negative racial and gendered experiences that discourage academic careers in engineering”. *Computing in Science & Engineering* 18(2), 29-39.

RODRÍGUEZ ENRÍQUEZ, Corina

2005 “Economía del cuidado y política económica. Una aproximación a sus interrelaciones”. Documento presentado a la trigésimo octava reunión de la Mesa Directiva de la Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 7 y 8 de septiembre, Mar del Plata.

2012 “La cuestión del cuidado: ¿el eslabón perdido del análisis económico?”. *Revista Cepal*, 106, 23-35.

RODRÍGUEZ, Alizon

2008 “‘Aquí hay que hacerse respetar’. Mujeres, entre tuercas y metales. Una mirada desde las estudiantes de las facultades de ingeniería de la Pontificia Universidad Católica del Perú”. En Martín Benavides (editor), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*, pp. 177-207. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

2009 “Mujeres ingenieras: entre cascos y prejuicios. Relaciones de género en la formación científica universitaria”. Tesis para optar el grado académico de magíster en Sociología. Repositorio Digital de Tesis. Lima: PUCP.

ROOS, Patricia A.

- 2008 "Together but unequal: combating gender inequity in the academy". *Journal of Workplace Rights*, 13(2), 185-199.
- 2009 "Subtle mechanisms: reproducing gender inequity in academia". En Mustafa F. Özbilgin (editor), *Equality, diversity and inclusion at work: a research companion*, pp. 27-40. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

ROOS, Patricia A. y Mary L. GATTA

- 2009 "Gender (in)equity in the academy: subtle mechanisms and the production of inequality". *Research in Social Stratification and Mobility*, 27(3), 177-200.

RUBIN, Gayle

- 1975 "The traffic in women: notes on the 'political economy' of sex". En Rayna Reiter (compiladora), *Towards an Anthropology of women*, pp. 157-210. Nueva York: Monthly Review Press.

RUBINO, Antonio Nicolás

- 2007 Desafíos de la gerencia y el liderazgo de la educación superior. *Investigación y Posgrado*, 22(2), 147-164.

RUDMAN, Laurie y Peter GLICK

- 2001 "Prescriptive gender stereotypes and backlash toward agentic women". *Journal of Social Issues*, 57(4), 743-762.

RUIZ-BRAVO, Patricia; Magally ALEGRE y María Soledad FERNÁNDEZ

- 2016 *Propuesta de política de equidad de género en la docencia*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Disponible en <<https://goo.gl/bAhujL>>.

RUIZ-BRAVO, Patricia y Jimena SÁNCHEZ

- 2017 "Políticas de igualdad de género en instituciones de educación superior". Ponencia para el G-Net Summit, Cartago, Costa Rica, 5 de abril.

SAGLAMER, Gulsun

- 2013 "Leadership in higher education with special reference to women leaders in academia". En Sjur Bergan, Eva Egron-Polak, Jürgen Kohler y Lewis Purser (editores), *Leadership and Governance in Higher Education for Decision Makers*, pp. 19-36. Berlín: Raabe Academic Publishers. Disponible en <<https://goo.gl/zmqHDM>>.

SADLER, Philip M. y Robert H. TAI

- 2001 "Success in introductory college physics: The role of high school preparation". *Science Education*, 85(2), 111-136.

SÁNCHEZ, María Fe (coordinadora); Belén FERNÁNDEZ, Sara LOZANO, Beatriz MALIK, Nuria MANZANO, Laura OLIVEROS y Magdalena SUÁREZ

- 2007 *Género y desarrollo profesional: identificación de los elementos implicados en la evolución de la carrera profesional de la población joven y adulta desde la perspectiva de género. Memoria final*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Disponible en <goo.gl/yRKY6E>.

SÁRMÄ, Saara

- 2016 "Congrats, you have an all-male panel!: A personal narrative". *International Feminist Journal of Politics*, 18(3), 470-476.

SCANLON, Karen

- 1997 "Mentoring women administrators: breaking through the glass ceiling". *Initiatives*, 58, pp. 39-59.

SCOTT, Joan

- 1986 "Gender: a useful category of historical analysis". *The American Historical Review*, 91(5), 1053-1075.

SERVICIO NACIONAL DE LA MUJER, CHILE

- s. f. Plan de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres 2011-2020. Hacia un Chile justo y responsable. Disponible en <<https://goo.gl/JzHpNJ>>.

SETTLES, Isis; Lilia CORTINA, Janet MALLEY y Abigail STEWART

- 2006 "The climate for women in academic science: the good, the bad and the changeable". *Psychology of Women Quarterly*, 30(1), 47-58.

SINGH, Kusum; Katherine R. ALLEN, Rebecca SCHECKLER y Lisa DARLINGTON

- 2007 "Women in computer-related major: a critical synthesis of research and theory from 1994-2005". *Review of Educational Research*, 77, 500-533.

SNYDER, Richard; Keely BAY y Cecilia PERLA

- 2013 *Who sets the intellectual agenda? Foreign funding and social science in Peru*. Watson Institute for International Studies Research Paper 2013-07. Rhode Island: Brown University.

SPRAGUE, Joey y Mary ZIMMERMAN

- 1989 "Quality and quantity: reconstructing feminist methodology". *The American Sociologist*, 20(1), 71-86.

STANLEY, Liz y Sue WISE

- 1983 *Breaking out: feminist consciousness and feminist research*. Londres: Routledge & K. Paul.

THEGE, Brita; Silvester POPESCU-WILLIGMANN, Roswhita PROCH y Sabah BADRI-HÖHER (editores)

- 2014 *Paths to career and success for women in science. Findings from international research*. Berlín: Springer.

TIDBALL, Elizabeth

- 1973 "Perspective on academic women and affirmative action". *Educational Record* 54, 130-135.
- 1985 "Baccalaureate origins of entrants into American medical schools". *Journal of Higher Education* 56(4), 385-402.
- 1986 "Baccalaureate origins of recent Natural Science doctorates". *Journal of Higher Education* 57(6), 606-620.

TIDBALL, Elizabeth y Vera KISTIAKOWSKY

- 1976 "Baccalaureate origins of American scientists and scholars". *Science* 193, 646-652.

TOMASSINI, Cecilia

- 2014 *Ciencia académica y género. Trayectoria académica de varones y mujeres en dos disciplinas del conocimiento dentro de la Universidad de la República*. Montevideo: Universidad de la República.

TSUI, Josephine

- 2015 "Is there a systemic gender bias in knowledge production? A look at UK Universities and Think Tanks". *On Think Tanks. Independent Research, Ideas and Advice*. Disponible en <<https://goo.gl/jwaCY9>>.

UC HASTINGS COLLEGE OF THE LAW

- s. f. *Effective Policies and Programs for Retention and Advancement of Women*. San Francisco, California: Worklife Law. Disponible en <<https://goo.gl/DJ6grk>>.

UNESCO, ORGANIZACIÓN DE LA NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA

- 2007 Ciencia, tecnología y género. Informe internacional. París: UNESCO.
- 2011 Compendio Mundial de la Educación 2010. Disponible en <<https://goo.gl/QzQbHz>>
- 2016 Igualdad de género. Disponible en <<https://goo.gl/rhB8nf>>.

UNIVERSIDAD CENTROAMERICANA, Nicaragua

- 2015 Política de prevención y procedimiento para la atención y resolución de las quejas de acoso sexual. Nicaragua. Disponible en <<https://goo.gl/tgNKGw>>.
- 2018 Reglamento del Régimen Académico Estudiantil de Pregrado. Disponible en <<https://goo.gl/BBT1cj>>.

UNIVERSIDAD DE ALICANTE

- 2012 Protocolo de Prevención y Actuación frente al Acoso Sexual, por razón de sexo y por orientación sexual de la Universidad de Alicante. Disponible en <<https://goo.gl/9V4DW7>>.
- 2015 Reglamento de Adaptación Curricular de la Universidad de Alicante. Disponible en <<https://goo.gl/7H-6gjU>>.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. VICERRECTORADO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA, UNIDAD DE IGUALDAD

2014 Informe de Evaluación. I Plan de Igualdad de Género de la Universidad de Málaga. Universidad de Málaga. Disponible en <<https://goo.gl/oNCLXZ>>.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

2013 Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM. México. Disponible en <<https://goo.gl/c5XxZQ>>.

s. f. Programas Estratégicos, Líneas de Acción y proyectos del Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 relacionados con la igualdad de género que podrían conformar los compromisos internacionales de la UNAM en la firma de la plataforma de la ONU "He for She". Disponible en <goo.gl/ZKpRhx>.

2015 Contrato Colectivo del Personal Académico 2015-2017. Disponible en <<https://goo.gl/G2aznJ>>.

2016 Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM. Disponible en <<https://goo.gl/Y9WiWA>>.

s. f. Reglamento General de Estudios de Posgrado. Disponible en <<https://goo.gl/Kbds4Q>>.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA

s. f. V Convención Colectiva. Disponible en <<https://goo.gl/TB8q2V>>.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA,

MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE LA

2012 Estatuto Orgánico de la Federación de Estudiantes. *Gaceta Extraordinaria 09-2012*. Disponible en <<https://goo.gl/Rk4SRW>>.

UNIVERSITAT DE BARCELONA

2011 II Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres de la Universidad de Barcelona. Barcelona: Unidad de Igualdad de la Universidad de Barcelona. Disponible en <<https://goo.gl/qULWoC>>.

UNIVERSITY OF OXFORD

2013 University of Oxford Transgender Policy. Disponible en <<https://goo.gl/1o1QXN>>.

VARGAS, Silvana (compiladora)

2014 *Bajo el radar de Sofía. Oportunidades y barreras de las profesionales en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP) y Grupo Sofía.

VELAZCO, Jackeline y Julia VELAZCO

2013 *Estimación del valor económico del trabajo no remunerado: una aplicación para Perú*. Lima: Manuela Ramos.

VERD, Joan M. y Pedro LÓPEZ

2008 "La eficiencia teórica y metodológica de los diseños multimétodo". *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 16, 13-42. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

WARD, Kathryn B.; Julie GAST y Linda GRANT

1992 "Visibility and dissemination of women's and men's sociological scholarship". *Social Problems*, 39(3), 291-298.

WENNERÁS, Christine y Agnes WOLD

1997 "Nepotism and sexism in peer-review". *Nature* 387, 341-343.

WILEY, Mary Glenn; Kathleen CRITTENDEN y Laura

BIRG

1979 "Why a rejection? Causal attribution of a career achievement event". *Social Psychology Quarterly*, 42, 214-222.

WOLFERS, Justun

2016 "A family-friendly policy that's friendliest to male professors". *New York Times*. Disponible en <<https://goo.gl/49AbRG>>.

WOLFINGER, Nicholas; Mary Ann MASON y Marc

GOULDEN

2008 "Problems in the pipeline: gender, marriage, and fertility in the ivory tower". *Journal of Higher Education*, 79(4), 388-405.

WOODHAM BURGE, Stephanie

2011 "Academic programs: undergraduate, graduate, and professional". En Barbara J. Bank (editora), *Gender and higher education*, pp. 171-181. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

WORLD ECONOMIC FORUM

2016 *The global gender gap report*. Ginebra: World Economic Forum. Disponible en <<https://goo.gl/54VTgF>>.

WRIGHT, Cheryl A. y Scott D. WRIGHT

1987 "The role of mentors in the career development of young professionals". *Family Relations* 36(2), 204-208.

YODER, Janice D.

1991 "Rethinking tokenism: looking beyond numbers". *Gender y Society* 5(2), 178-192.

YODER, Janice D.; Patricia ANIAKUDO y Lynne BERENDSEN

1996 "Looking beyond gender: the effects of racial differences on tokenism perceptions of women". *Sex Roles* 35(7-8), 389-400.

ZIMAN, John

1987 *Knowing everything about nothing: specialization and change in research careers*. Cambridge: Cambridge University Press.

ZERNIKE, Kate

2011 Gains, and drawbacks, for female professors. *New York Times*, 21 de marzo. Disponible en <<https://goo.gl/d9Anif>>.

LEYES (PERÚ)

1996 Ley de Promoción de la Inversión en la Educación, Decreto Legislativo 882.

2001 Ley del Canon, Ley 27506.

2004 Ley de Regalía Minera, Ley 28258.

2007 Ley de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, Ley 28983.

2012 Ley que crea el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo-PRONABEC, Ley 29837.

2014 Ley Universitaria, Ley 30220.

Sobre las autoras

Lorena Alcázar es licenciada en Economía por la Universidad del Pacífico, magíster en Economía Política Internacional por el Kiel Institute of World Economics y doctora en Economía por Washington University in St. Louis. Es investigadora principal del Grupo de Análisis para el Desarrollo y miembro del equipo promotor del Grupo Sofía. Ha sido profesora e investigadora de la Universidad del Pacífico, economista del Banco Mundial, investigadora visitante en Brookings Institution y asesora del Ministerio de Economía y Finanzas en política social. Ha investigado y publicado sobre política social, educación, nutrición y evaluación de programas sociales.
lalcazar@grade.org.pe

Patricia Ames es doctora en Antropología de la Educación por la Universidad de Londres y licenciada en Antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Ejerce como profesora asociada de la especialidad de Antropología en el Departamento de Ciencias Sociales de la PUCP y como investigadora principal del Instituto de Estudios Peruanos. Ha realizado diversos estudios sobre educación, antropología, desigualdad y diversidad cultural, y cuenta con numerosas publicaciones. Ha sido profesora e investigadora visitante en la Universidad de York, la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Autónoma de Barcelona. Es presidenta de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana y miembro del Consejo Nacional de Educación.
pames@iep.org.pe

María Balarin es doctora en Política Educativa por la Universidad de Bath, magíster en Teoría Psicoanalítica por la Universidad de Essex y bachiller en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente es investigadora principal del Grupo de Análisis para el Desarrollo y miembro del Equipo Promotor del Grupo Sofía. Antes de esto fue profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Bath, donde se desempeñó como directora de estudios de la Maestría en Educación. Su trabajo se enfoca en diversos aspectos de la política educativa, la sociología de la educación, juventud y género. Ha publicado en libros y revistas académicas.
mbalarin@grade.org.pe

Roxana Barrantes es economista por la Pontificia Universidad Católica del Perú, doctorada por la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign. Actualmente es profesora principal del Departamento de Economía de la Pontificia Universidad Católica del Perú, investigadora principal del Instituto de Estudios Peruanos y miembro del Comité Directivo del Diálogo Regional sobre Sociedad de la Información. En el sector público es vocal del Tribunal de Solución de Controversias del Organismo Supervisor de la Inversión en Infraestructura de Transporte de Uso Público, y de la Sala Especializada de Protección al Consumidor del Tribunal de Defensa de la Competencia del Instituto Nacional de Defensa de la Competencia y de la Protección de la Propiedad Intelectual. roxbarrantes@iep.org.pe

Erika Busse es profesora del Departamento de Sociología, Macalester College (St. Paul, Minnesota, Estados Unidos). Doctora en Sociología con una segunda especialización en Feminist and Critical Sexuality Studies (University of Minnesota, Estados Unidos). Cuenta con una maestría en Gender and Development (University of Sussex, Reino Unido). Sus áreas de especialización son la migración transnacional, la familia y las relaciones de género, así como la construcción de identidades étnicas y raciales. ebusse@macalester.edu

Norma Correa es antropóloga especializada en políticas sociales, pobreza, desarrollo económico e innovación. Investigadora principal y docente del Departamento Académico de Ciencias Sociales y de la Escuela de Gobierno y Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), es magíster en Política Social y Desarrollo por London School of Economics y licenciada en Antropología por la PUCP. Cuenta con amplia experiencia como investigadora y asesora de organismos internacionales, instituciones públicas y *think tanks* de América Latina, Europa y África. Sus investigaciones recientes analizan los contextos de implementación y los impactos de programas sociales y productivos desde metodologías etnográficas y mixtas. Es miembro fundador del Grupo Sofía, Mujeres Profesionales en Ciencias Sociales del Perú. ncorrea@pucp.pe

Karen Espinoza es egresada de Ciencias Sociales con especialización en Economía de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ha sido investigadora asistente del Grupo de Análisis para el Desarrollo, consultora de UNICEF y analista en el Laboratorio de Innovación Social “Ayni Lab-Social” del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social. Tiene experiencia en proyectos de investigación sobre salud pública, educación, estudios de género, desarrollo infantil y evaluación de políticas sociales. Está particularmente interesada en la aplicación de metodologías cuantitativas y mixtas para la investigación sobre desarrollo social. Actualmente realiza estudios de posgrado en Economía en la Barcelona Graduate School of Economics. hkaren.ei@gmail.com

Yamilé Guibert es licenciada en Ciencia Política y Gobierno por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Ha sido predocente de la PUCP y colaboradora en estudios de investigación del Instituto de Opinión Pública de esta misma universidad. Es miembro del Grupo de Investigación de Capacidad Estatal del Estado Peruano. Actualmente se desempeña como asistente de investigación y profesora a tiempo parcial de la Universidad del Pacífico. ys.guibertp@up.edu.pe

María Fernanda Rodríguez es bachiller en Ciencias Sociales con especialización en Sociología por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Desde el 2015 se desempeña como asistente de investigación en el Grupo de Análisis para el Desarrollo, donde ha tenido experiencia en evaluación de diseño y procesos de intervenciones del Ministerio de Educación, consultorías para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y la UNESCO, e investigación sobre jóvenes y el mercado educativo privado. Se especializa en metodología cualitativa y sus áreas de interés son educación, temas urbanos, estudios de política y de género. m.rodriguezg@pucp.pe

Andrea Román es estudiante del doctorado en Sociología de la University of Toronto y magíster en Sociología con especialidad en Desarrollo por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Es licenciada en Sociología y Gobierno por Skidmore College, Nueva York. Tiene experiencia como docente universitaria en la Universidad del Pacífico y la PUCP, así como en la elaboración de investigaciones cuantitativas y cualitativas en el Instituto de Estudios Peruanos y el Grupo de Análisis para el Desarrollo. Ha sido coordinadora ejecutiva del Grupo Sofía y es miembro del Grupo desde el 2014. andrea.romanalfaro@mail.utoronto.ca

Patricia Ruiz-Bravo es doctora en Sociología con mención en Desarrollo, Población y Medio Ambiente por la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica, y magíster y licenciada en Sociología por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Se desempeña como docente e investigadora del Departamento de Ciencias Sociales de la PUCP desde 1986. Como investigadora social se especializa en género, educación, cultura y desarrollo. Es consultora especialista en evaluación de proyectos de desarrollo rural y género. Fue directora académica de Responsabilidad Social de la PUCP del 2009 al 2014 y es decana de la Facultad de Ciencias Sociales de la misma casa de estudios. pruiz@pucp.edu.pe

Jimena Sánchez es magíster en Antropología y licenciada en Sociología por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Se ha desempeñado como docente en México y el Perú. Como investigadora social se especializa en género y violencia. Es consultora especialista en desarrollo social y género. Ha realizado trabajos para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, el Fondo de Población de las Naciones Unidas, la agencia de cooperación holandesa SNV y otras instituciones, y fue especialista y luego coordinadora de la Comisión Nacional Peruana de Cooperación con la UNESCO. Es directora ejecutiva del Espacio de Mujeres Líderes de Instituciones de Educación Superior de las Américas, programa de la Organización Universitaria Interamericana, actualmente albergado en la PUCP. jimesaba@gmail.com

Jeanine Anderson es antropóloga, doctorada por la Universidad de Cornell en Nueva York. Desde 1992 hasta el 2012 formó parte de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ha investigado en el campo de la salud, la organización de los cuidados, la pobreza y la política social. Mantiene un permanente interés en las relaciones entre géneros y generaciones, los efectos de la diversidad cultural y las innovaciones metodológicas en las ciencias sociales. jeaninemanderson@gmail.com

María Isabel Remy Simatovic es socióloga por la Pontificia Universidad Católica del Perú y diplomada en Historia y Civilización por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París. Es autora de investigaciones de historia y sociología; sus estudios más recientes tocan la participación ciudadana, la descentralización y los movimientos sociales. Es investigadora principal del Instituto de Estudios Peruanos, donde coordina el programa institucional de Investigaciones. Ha sido directora del Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (Piura) y miembro del equipo de investigación del Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas (Cusco), donde dirigió el posgrado en Desarrollo Regional del Colegio Andino. mremy@iep.org.pe

La presente edición de *Desigualdad en la academia: mujeres en las ciencias sociales peruanas* se terminó de imprimir en abril de 2018 en los talleres de Tarea Asociación Gráfica Educativa, pasaje María Auxiliadora 156, Breña, Lima, Perú.

AUTORAS

Lorena Alcázar

Patricia Ames

María Balarin

Roxana Barrantes

Erika Busse

Norma Correa

Aurora Escudero

Karen Espinoza

Yamilé Guibert

Maria Fernanda Rodríguez

Andrea Román

Patricia Ruiz-Bravo

Jimena Sánchez

DESIGUALDAD EN LA ACADEMIA: MUJERES EN LAS CIENCIAS SOCIALES PERUANAS

El libro recoge estudios de investigadoras del Grupo Sofía en torno a las desigualdades entre mujeres y hombres en el mundo de la investigación y de la docencia universitaria en las ciencias sociales.

Las autoras presentan evidencia rigurosa, hasta ahora no disponible, que muestra las disparidades entre hombres y mujeres con una trayectoria profesional en las ciencias sociales en cuanto a salarios, puestos alcanzados y participación en espacios de debate público y académico; y exploran aristas complementarias que explican esta situación. Así, los diferentes capítulos analizan los mecanismos sutiles (y a veces no tanto) de discriminación en las instituciones de educación superior e investigación, que se traducen en formas distintas de valorar el trabajo; y consideran el impacto que la división de género en las tareas domésticas y de cuidado ocasiona sobre la vida profesional de mujeres y hombres académicos e investigadores.

Los estudios abordan también aquello que distingue las experiencias de académicas e investigadoras de varias generaciones, situadas en diversos tipos de instituciones (públicas, privadas, de Lima y de otras provincias). Analizan de manera particular la situación de las mujeres en la carrera de economía y las experiencias de mujeres jóvenes que se inician en la carrera docente o de investigación. Siguiendo con el espíritu propositivo del Grupo Sofía, el libro concluye con un capítulo que examina modelos de políticas de igualdad de género promovidas por instituciones de educación superior en el mundo.

Las desigualdades en la academia existen; y no solo son injustificables, sino que llevan a una constante pérdida de talento y riqueza de perspectivas en la forma como abordamos los problemas sociales. Ahora que lo sabemos, nos toca seguir trabajando para cambiarlas.



Con el apoyo de

