

“Hay un tema que no hemos conversado”. La cassata como organización académica generizada en las universidades chilenas

“There is Something we Haven’t Talked Yet”. The Cassata as Gendered Academic Organization in Chilean Universities

Marcela Mandiola¹, Nicolás Ríos² y Alejandro Varas³

¹ Universidad Alberto Hurtado, Chile

² Universidad de Barcelona, España

³ Universidad de Playa Ancha, Chile

Resumen

Este trabajo ofrece un análisis de las prácticas que articulan la academia chilena acudiendo a un enfoque performativo de género, una perspectiva discursiva y una mirada organizacional. Siguiendo las Lógicas de Explicación Crítica (LEC), se analizan discursivamente entrevistas a académicxs, indagando en la cassata como metáfora de la organización generizada de las prácticas académicas. Los resultados permiten develar las lógicas sociales y políticas que constituyen una estratificación generizada y generizante de las organizaciones académicas, donde la investigación masculinizada y la docencia feminizada se conforman como puntos nodales, mientras la extensión polimorfa opera desde su ambigüedad. Finalmente, desde una lógica fantasmática, se discute cómo las prácticas académicas son constituidas por la gestión, lo cual genera desafíos para visibilizar las resistencias dentro del contexto contemporáneo de la academia chilena.

Palabras clave: discurso, género, organizaciones académicas, prácticas académicas, universidades chilenas

Correspondencia a:

Marcela Mandiola
Universidad Alberto Hurtado. Erasmo Escala 1835, Santiago, Chile.
academiaygenero@gmail.com
Agradecimientos a Fondecyt 11121353 y a Conicyt PIA SOCH180025.

© 2019 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile
doi: 10.7764/PEL.56.1.2019.10

Abstract

This work offers an analysis of the practices that articulate Chilean academia using a gender performative approach, a discursive perspective and an organizational scopus. Following the Logics of Critical Explanation, we discursively analyze interviews to academics, inquiring into the cassata as a metaphor for the gendered organization of academic practices. The results reveal the social and political logics that constitute a gendered and genderized stratification of academic organizations, where masculinized research and feminized teaching are shaped as nodal points, while polymorphous extension operates from its ambiguity. Finally, from a phantasmatic logic, it is discussed how academic practices are constituted by management, which challenges the visibilization of resistances within contemporary Chilean academia.

Keywords: academic organizations, academic practices, Chilean universities, discourse, gender

Introducción

En los últimos años hemos asistido a un conjunto de discusiones a nivel internacional en torno a la transformación de las relaciones de género dentro de las estructuras económicas, políticas y sociales. Ampliando sus alcances y contextos de pertinencia, estas discusiones han contribuido a tensionar el orden masculino y heterosexual que sustenta las más diversas situaciones de discriminación, acoso, violencia sexual y de género. La educación —y en especial la academia— no ha estado ajena a estos procesos. En el caso chileno estos se han manifestado en el surgimiento del movimiento feminista desde lxs¹ estudiantes y las nuevas alianzas entre feminismo y academia a la luz de la demanda por una educación no sexista y la lucha contra la violencia sexual en la universidad.

Al tratarse de una práctica que representa la vida laboral organizada y que ejerce un rol reflexivo de lo social a través de la producción de conocimiento, este contexto ha ido posicionando a la academia entre los nuevos “objetos” que demandan una comprensión crítica de sus procesos. Se trata, además, de un momento que convoca las miradas críticas del feminismo respecto de las transformaciones organizacionales en la academia, considerando la trayectoria de las universidades chilenas de 1980 en adelante. Esta trayectoria habla de un proceso de privatización, mercantilización (35 instituciones privadas y 18 públicas), creciente integración internacional, masificación y feminización de la matrícula —en 2017 alcanzó un 52,1% de matrícula femenina en pregrado y 51,7% en posgrado— (Conicyt, 2018), que coincide con desigualdades persistentes entre hombres y mujeres en materia de investigación (40% de proyectos adjudicados liderados por mujeres versus 60% liderados por varones, Conicyt, 2018), protección laboral, dedicación docente y segregación por disciplinas y áreas del conocimiento, lo que se grafica en 2016 en una tasa de titulación femenina de doctorados de 58,9% en salud y servicio social; 53,1% en educación; 30,9% ingeniería; y 38,1% en ciencias (Conicyt, 2018).

En este esfuerzo por interrogar las relaciones entre academia y género dentro de una comunidad de práctica, este trabajo ofrece un análisis en torno a la academia chilena y al modo en que su organización compromete lógicas sociales y políticas. Al mismo tiempo, muestra cómo estas articulan procesos de generización y jerarquización de las prácticas de investigación, docencia y extensión —componentes de la llamada cassata²— así como su relación con un orden heterocentrado y masculino hegemónico. Para ello, se analizan las autointerpretaciones contextualizadas de distintxs académicxs en torno a su práctica, a través de entrevistas realizadas a lo largo de cuatro años de investigación, cuestionando la neutralidad de la cassata como metáfora de la organización generizada de las prácticas académicas en las universidades chilenas.

¹ Dentro de la producción de escritura feminista se han ensayado diferentes propuestas para desafiar el sexismo en el lenguaje. Buscando superar la presunta abarcabilidad del artículo masculino dictada por las normas de la RAE, una de estas propuestas ha sido el uso simultáneo de los artículos femenino y masculino. Sin embargo, esta estrategia suele ser cuestionada por introducir una fórmula lingüística binaria. Ante ello, la utilización de la “x” surge como alternativa al sexismo y al binarismo. Quienes escriben adoptarán esta última fórmula.

² Cassata es el nombre de un helado de tres sabores: chocolate, frutilla y vainilla (en inglés Neapolitan ice cream).

Situando la investigación en género y academia en Latinoamérica y Chile

La relación entre academia y género se ha constituido en un campo de investigación e intervención caracterizado por una amplitud y variedad teórico-metodológica que ha permitido su discusión en diversos contextos y tiempos históricos de la universidad. Dentro de esta diversidad, una problemática que emerge es la invisibilización y exclusión de las mujeres, de lo cual se desprende el interés epistemológico y político por analizar e intervenir los espacios universitarios.

Desde una perspectiva internacional, los estudios que se ubican en este campo se pueden distinguir y agrupar según qué entienden y cómo aplican el concepto de género. Por una parte, existen trabajos que lo conciben como un asunto “identitario”, perspectiva bien ejemplificada por investigaciones cuyo acento está puesto en la discriminación que experimentan las mujeres en el ámbito académico (de Armas y Venegas, 2016; Díaz y Dema, 2013; Hart, 2014; Maurer, 2010; Moncayo & Pinzón, 2013). Por otra, algunos estudios se distinguen por concebir el género de forma “relacional”, enfatizando la incidencia de las estructuras y dinámicas organizacionales en la construcción del género en la academia (Bird, 2011; Cortez & Hersant, 2016; Fisher & Kinsey, 2014; Fotaki, 2013; Mandiola y Varas, 2018; Van der Brink & Stobbe, 2009). En esta línea cabe mencionar aquellos trabajos que han adoptado aproximaciones al género en articulación con otras desigualdades desde un foco “interseccional” (Johansson & Sliwa, 2014; Misiaszek, 2015; Sang, Al-Dajani, & Özbilgin, 2013). Finalmente, es posible señalar otras iniciativas que han posicionado a las metodologías feministas como objeto de estudio debido al impacto que tienen al abordar un ámbito tradicionalmente masculino (Jenkins, 2014; Martínez-Alemán, 2014; Ríos, Mandiola y Varas, 2017).

Ahora bien los trabajos en este campo se pueden distinguir de forma alternativa por sus territorios de despliegue geopolítico (Anh Nguyet, 2012; Erden-Aki, Özcelik-Eroglu & Uslu, 2015; Gálvez, 2016; Ogbogu & Bisiriyu, 2012; Wullum Nielsen, 2014), considerando que el análisis de la universidad desde la perspectiva de género, en tanto escenario organizacional y laboral, es emergente en Chile y Latinoamérica, existiendo una mayor orientación a su análisis desde su función educativa (Rodrigou, Burijovich, Blanes, y Domínguez, 2010).

En Chile, gran parte de las investigaciones que vinculan academia y género surgen de una inquietud particular de lxs académicxs, ya sea en relación con el activismo feminista, o bien, con su trayectoria dentro de los estudios de género. Asimismo es posible identificar investigaciones impulsadas por universidades o agencias del Estado que han desarrollado diagnósticos institucionales de las desigualdades de género en la vida académica y la producción científica (Andrade, 2013; Montecino y Obach, 1999). Sin embargo, existiendo un volumen creciente de estudios que indagan en la dimensión laboral u organizacional de la academia, estos no necesariamente han adoptado una perspectiva de género, sino que se han interesado más por las reformas propias del capitalismo académico (Ibarra, 2003; Slaughter & Leslie, 1997) y la mercantilización de la educación superior, así como sus efectos en la reorganización del trabajo y de las identidades académicas (Fardella, Sisto y Jiménez, 2016; Guzmán & Barnett, 2013). En los casos en que ha existido una convergencia entre las miradas al trabajo, organización académica y perspectiva de género, ha primado el análisis de la segregación horizontal o vertical, orientado al conteo de hombres y mujeres desde una mirada centrada en la división sexual del trabajo (Saracosti, 2006; Venegas, 2017).

En este contexto, explorar las experiencias emergentes de investigación respecto de academia y género en la región resulta especialmente útil. Algo común a estas investigaciones es que desafían la idea de que la universidad solo reproduce desigualdades de género provenientes desde fuera, preguntándose también cómo las produce (Andrade, 2013; Buquet, Cooper, Mingo y Moreno, 2003; Marrero y Mallada, 2009; Rodrigou et al., 2010). Al mismo tiempo, han contribuido a cuestionar la idea extendida de que el análisis de género equivale a investigar problemáticas de las mujeres en oposición a los varones, mostrando lo problemático que resulta homogeneizar las experiencias de las mujeres, así como su intersección con cuestiones étnico-raciales, de clase y sexualidad (Pérez & García, 2013).

Esta investigación se inserta dentro de lineamientos en que convergen los estudios mencionados previamente, aunque contribuye con una perspectiva de género y discursiva en el análisis de las prácticas de la organización académica, a saber, la docencia, la investigación y la extensión. Esto es especialmente relevante cuando se trata de superar perspectivas que han operado dentro de una comprensión del género como identidad binaria, evadiendo la pregunta de cómo el género es producido en la academia y cómo se convierte en algo que existe más allá de lxs sujetxs que son parte de ella.

Género en las organizaciones académicas: performatividad, prácticas y discursos

La perspectiva organizacional ofrece una aproximación que permite prestar atención a los modos en que el género se produce y reproduce en la academia (Calás & Smircich, 2014). La academia, entendida como una organización, permite abrir la *caja negra* de las universidades, indagando en la multiplicidad de prácticas que la constituyen, el modo en que se organizan estas prácticas y, en última instancia, cómo dicha organización articula relaciones sociales. En este sentido, es posible considerar la academia como un campo constituido a partir de un conjunto de prácticas cuya organización no es neutral, pues trae consecuencias concretas para quienes trabajan allí. Esta perspectiva toma distancia de la pregunta por las identidades académicas o de género (qué *son*), interesándose más bien en la contingencia constitutiva de ambas categorías (cómo *se hacen*). Dicho de otro modo: cómo se hace género cuando se hace academia. De este modo, actualmente es posible encontrar estudios organizacionales que van más allá de la dicotomía masculino-femenino, adoptando miradas focalizadas en deshacer el género antes que reificar su carácter binario (Butler, 2004; Kelan, 2009; Mandiola y Varas, 2018; Ríos et al., 2017). Desde estas miradas, el género es algo que se hace y no una identidad, con significados que son fluidos y no esenciales (Jeanes, Knights, & Martin, 2011).

Siguiendo a Butler (2004), se entenderá por género el efecto discursivo de un conjunto de prácticas que regulan la inteligibilidad de lxs sujetxs dentro de una matriz heterosexual binaria, tratándose de una práctica discursiva sobre la cual se sostienen las normas sociales en torno a lo femenino y lo masculino. No obstante, si bien el género es un mecanismo por medio del cual se produce y naturaliza la noción dicotómica femenino/masculino, también puede ser “el aparato mediante el cual tales términos son deconstruidos y desnaturalizados” (Butler, 2004, p. 42). Señalar esto implica adherir a una concepción performativa del género, cuyos efectos solo pueden ser comprendidos a partir de su reiteración productiva (Butler, 2004).

Aplicado al campo de la universidad y al estudio de las prácticas académicas, una perspectiva performativa del género resulta especialmente fructífera a la hora de develar el modo en que este se reproduce normativamente, pero también a los diferentes modos en que es subvertido a través de prácticas que interrumpen el binarismo y la dicotomía. Esta perspectiva invita a observar los efectos del género que conlleva la organización de las prácticas académicas desde su carácter generizado y generizante (Acker, 1990). Lo anterior implica atender cómo las ventajas y las desventajas, la explotación y el control, la acción y la emoción, así como las identidades han sido conceptualizadas a través y en términos de una distinción entre lo femenino y lo masculino (Alvesson & Due Billing, 2007).

En la medida que tanto el género como las organizaciones académicas se constituyen a través de prácticas discursivas, estas últimas se articulan entre sí de formas específicas, dependiendo de las condiciones sociales y políticas que movilizan formas determinadas de organización. En ese sentido, pondremos atención al modo en que se articulan las prácticas discursivas de la academia chilena, constituyendo “puntos nodales”. De acuerdo a Laclau, “el discurso se constituye como intento por dominar el campo de la discursividad, por detener el flujo de las diferencias, por constituir un centro. Los puntos discursivos privilegiados de esta fijación parcial los denominaremos *puntos nodales*” (Laclau y Mouffe, 2011, p. 152). De igual forma, como plantea Žižek, un punto nodal es “una especie de nudo de significados (...) la palabra que, en tanto que palabra, en el nivel del significante unifica un campo determinado, constituye su identidad” (Žižek en Laclau, 2009, p. 134). Es mediante el establecimiento de puntos nodales que es posible la hegemonía de ciertas prácticas articuladoras por sobre otras. Desde este punto de vista, se plantea que las organizaciones académicas en Chile se estructuran estableciendo determinadas prácticas académicas como puntos nodales donde los discursos invocados por tales prácticas tendrán un papel hegemónico en las universidades, toda vez que representan la universalidad del campo académico, dominando y delimitando las posibles actuaciones en su interior.

Si bien existen debates que abordan los distanciamientos y coincidencias entre Laclau y Butler (Butler y Laclau, 1999; Butler, Laclau y Žižek, 2000), para propósitos de esta investigación, lo que nos permite articular a ambos autores son sus aportaciones a la teoría política del discurso, su comprensión de los procesos de hegemonía y su ubicación dentro del posestructuralismo (Barros, 2008; Kelan, 2010). Tanto Butler como Laclau ofrecen pistas para comprender el modo en que las prácticas contingentes y reiteradas de la organización académica conforman el medio por el cual el género y la academia son constituidos material y simbólicamente, así como potencialmente subvertidos y contestados. A partir de esta perspectiva

es que se articula el diseño metodológico y la elección del procedimiento de análisis escogido para este estudio, dada la centralidad ocupada por el análisis político del discurso.

Enfoque metodológico

Las Lógicas de Explicación Crítica (LEC)

El estudio se desplegó en tres regiones de Chile que concentran la mayor cantidad de universidades del país (V Valparaíso, VIII Biobío y Metropolitana). Mediante el muestreo teórico (Glasser & Strauss, 1967) fueron seleccionadas 12 universidades (privadas, tradicionales y estatales). En este contexto, se realizaron 26 entrevistas a académicos³, considerando un grupo diverso en términos de género, trayectoria académica y afiliación o área disciplinar. Estas entrevistas fueron activas y semiestructuradas (Gubrium & Holstein, 1995), desarrollándose como una interacción abierta guiada temáticamente por una pauta flexible. En cada uno de estos encuentros se indagó en sus trayectorias académicas y en sus prácticas académicas. Lo anterior implicó describir tanto el modo en que estas prácticas se organizaban como las interpretaciones que los entrevistados realizaron de dicha organización (autointerpretaciones contextualizadas).

En la transcripción de las entrevistas seguimos algunas de las convenciones del sistema de Jefferson (Potter, 1998), que permite destacar interacciones en las narraciones, relevantes desde una perspectiva discursiva en el análisis. A partir de la transcripción del contenido realizamos un muestreo teórico (Valles, 1997) de entrevistas y extractos, de acuerdo a su riqueza analítica, a partir de los objetivos de este estudio. Los extractos utilizados en este artículo fueron codificados consignando una letra diferente para cada académico (por ejemplo, “académico a”).

Para analizar la información producida se siguió la propuesta de las Lógicas de Explicación Crítica (LEC) (Glynos & Howarth, 2007), propuesta que se enfoca en los procesos de institución y reproducción de las prácticas, así como en los modos de contestación por proyectos antagónicos, procesos que explican la formación de nuevas subjetividades y, en este caso, de las organizaciones como tales. En este sentido, las LEC constituyen un método de análisis político del discurso, en el cual se despliegan procesos de explicación que aportan a problematizar un fenómeno de estudio, realizando “una ida y vuelta entre el problema investigado y las variadas explicaciones que se ofrecen para hacerlo más inteligible” (Barros, 2008). Es decir, no se trata de un método deductivo o inductivo, sino retroductivo, que en este caso implica considerar (y respetar) las interpretaciones propias de los académicos, sin reducirlas a meros puntos de vista subjetivos, ofreciendo un tipo de explicación que admite cierta generalidad (o transferibilidad), proveyendo espacios de crítica y respetando la especificidad del caso que se está investigando (Glynos & Howarth, 2007).

De esta forma, de acuerdo con Glynos & Howarth (2007) una ciencia de explicación social implica la movilización de lógicas, las que deben ser relacionadas con las circunstancias empíricas en las que se expresan, en pos de construir un relato descriptivo, explicativo y crítico. Siguiendo a Laclau, la propuesta de estos autores indica que la lógica de una práctica “comprende las reglas o la gramática de una práctica, como también las condiciones que hacen a la práctica tanto posible como vulnerable” (Barros, 2008). En otras palabras, las lógicas hacen que ciertos modos de articulación de prácticas sean posibles y otros sean excluidos o imposibles.

Así, se plantean tres tipos de lógicas: social, política y fantasmática (Glynos & Howarth, 2007). Las primeras permiten caracterizar histórica y culturalmente las prácticas en un dominio particular a través de la identificación de las reglas que las norman, dan sentido y funcionamiento. Las lógicas políticas, por su parte, permiten explorar cómo las prácticas sociales son instituidas, contestadas o sostenidas a través de la identificación de las prácticas hegemónicas y antagónicas presentes en los campos discursivos. Finalmente, las lógicas fantasmáticas nos invitan a comprender cómo los sujetos contribuyen a invisibilizar y naturalizar el carácter sociohistórico y político de toda práctica, poniendo acento en el papel de la ideología o de la

³ El trabajo de campo consideró igualmente la realización de observaciones de aula y el análisis de documentos oficiales de las universidades seleccionadas para el estudio. Esta precisión es relevante puesto que estas técnicas complementarias contribuyeron a familiarizarse con la formalidad laboral y organizacional de la vida universitaria, la cotidianeidad académica de los entrevistados y, de este modo, nutrir las pautas de entrevista.

fantasía, al clausurar la contingencia radical de las relaciones sociales. Como señala Barros (2008) es a través de esta tipología de lógicas que se busca “capturar ‘qué’ caracteriza a una práctica o régimen, ‘cómo’ se constituyó y ‘por qué’ es de hecho posible, respondiendo así a las tres preguntas básicas de toda investigación social” (p. 174).

Los resultados presentados en este trabajo, se concentran en las lógicas sociales y políticas y su articulación con prácticas académicas generizadas y generizantes, dejando las discusiones finales como un espacio para desarrollar lo invisibilizado o naturalizado en el campo de estudio.

La cassata: los tres sabores de la academia chilena

Desde la obligatoriedad del desempeño académico surge la metáfora de la cassata, ese tradicional helado de tres sabores, que no gustan por igual a quienes la disfrutan: “la exigencia académica es que uno es profesor y ellos dicen que tenemos que cumplir con la cassata, o sea, teni que hacer docencia, investigación y extensión” (académica a).

Tradicionalmente se ha considerado que las funciones principales de la universidad son investigación, docencia y extensión (Castro, 2004). El proceso de profesionalización de lxs académicxs que en Latinoamérica puede considerarse aún en desarrollo (Bernasconi, 2008), se ha articulado alrededor de la investigación, ignorando la docencia, toda vez que la productividad académica se define prioritariamente en base a las publicaciones y la adquisición de fondos concursables para la actividad científica (Theurillat & Gareca, 2015). La enseñanza no es el foco de la educación doctoral, lxs pares escasamente la evalúan y no hay estándares universalistas que permitan juzgar quién es quién en esta práctica universitaria (Bernasconi, 2008). Así mismo, desde hace algunos años que la docencia en las universidades chilenas ha sido caracterizada por lógicas de precarización o flexibilización laboral (Cerpa, 2012; Guzmán & Barnett, 2013; Simbuerger & Neary, 2015; Sisto, 2005). Desde allí que se habla del “profe taxi” o el “boletariado” (Da Cidade, 2011; Jarpa, 2015; Reyes y Santos, 2011; Sáez, 2015), metáforas que relevan el carácter precario del trabajo docente, con múltiples empleadores; individualizado y mecanizado, en búsqueda constante de “clientes”. La práctica de la extensión⁴ emerge en tercer lugar, considerando las relaciones de poder en las que esta se encuentra con respecto a las prácticas de investigación y docencia. Se habla de una práctica subordinada: “La extensión es responsabilidad de las Facultades y de sus académicos, puesto que lo que se ‘extiende’ es su trabajo previo” (Donoso, 2001, p. 185). Esto es, entonces, la extensión al servicio de la investigación y la docencia.

En nuestro estudio, lxs académicxs entrevistadxs tendieron a describir su trabajo en relación con la investigación, la docencia y la extensión, emergiendo una categorización naturalizada de ellas, la cual ubica a las dos primeras como puntos nodales de lo académico. La extensión aparece como una práctica significativa, pero en un nivel de relevancia menor. También fue posible reconocer la gestión como una práctica, pero dado su alto grado de naturalización, lxs entrevistadxs no la identificaron como tal.

Un académico en cargo de dirección, al finalizar una entrevista señaló: “*hay un tema que no hemos conversado*⁵ que tiene que ver con el género, ¿ya? Y yo, por lo menos en lo personal, creo en la meritocracia... y por lo tanto, alejada de la condición de género” (académico g).

La cita anterior refleja muy bien cómo, para este entrevistado, la organización de las prácticas que componen la cassata se percibe como neutra en términos de género. Esta organización, que se supone prediscursiva o fuera de lo político, se anuda con una fe en la conducción meritocrática de la universidad, lo que permite al entrevistado hablar sobre género para marginar dicho concepto del campo de lo académico, reduciendo lo que ocurre en él a las capacidades individuales, al esfuerzo personal o al talento humano. Sin embargo, la cassata impone demandas y supone privilegios, se entrecruza con la administración y la planificación, lo que redundará finalmente en una compleja articulación de prácticas. El cómo la cassata se articula en el concierto de la academia chilena cuando prestamos atención al género es lo que desarrollaremos en seguida.

⁴ Se usará el nombre de “extensión” como sinónimo “vinculación con el medio”, ya que esta expresión sigue siendo la más utilizada por las universidades actualmente.

⁵ La cursiva es de los autores.

Chocolate: la investigación masculinizada

La práctica de la investigación es uno de los principales criterios para la asignación de incentivos y evaluación del desempeño, en un contexto donde la productividad se vuelve un requisito para lxs académicxs y, en algunos casos, un elemento determinante de sus ingresos económicos y la continuidad en sus instituciones. Como señala unx de lxs entrevistadxs:

cuando empecé en la academia además era más joven, me metí de lleno en la cuestión, ¿ya?, que en el fondo es la cuestión competitiva, ¿no cierto?, la cuestión de tener ISI, tener SciELO, tener Scopus, tirarte un Fondecyt... yo me metí en eso, me metí en esa lógica ... que efectivamente te permite hoy ocupar posiciones... eh, dentro del campo, eh posiciones buenas, sólidas, digamos, desde las cuales tú ejerces cierto... acumulas capital (académico b).

La cita anterior nos permite divisar el impacto que ha tenido una forma específica de organizar la investigación en la academia en términos subjetivos y relacionales. La primacía de las publicaciones nos habla de la centralidad de la productividad, entendida en un contexto que recompensa su acumulación, asegurando posiciones ventajosas en la competencia académica y garantizando el reconocimiento público por medio de la valorización en rankings. En efecto, la práctica que define por excelencia el estatus al interior de las organizaciones académicas en Chile es la investigación (Theurillat & Gareca, 2015), que orientada de forma exitosa y productiva, revela el orden masculino que atraviesa su organización (Carvalho & Machado 2010; Martínez Alemán, 2014).

La cita también nos habla de los procesos de inmersión en la academia y las experiencias de socialización que conlleva el ingreso a este campo. Esta inmersión emplea reglas que aceptadas y asimiladas marcan la trayectoria de lxs académicxs en relación con la producción de artículos (papers, en inglés) y la obtención de fondos de investigación. En términos organizacionales, en el centro de estas reglas se ubica la competencia, marginando otras posibilidades para la organización académica, tales como la colaboración, la solidaridad y la colectividad. Tal como ha sido explorado en otras investigaciones, las relaciones sociales de competencia se configuran como un elemento articulador de las prácticas organizacionales bajo el orden masculino (Carvalho & Machado, 2010; Kerfoot & Knights, 1999; Martínez-Alemán, 2014; Morley, 1999; Prichard, 1996; Thomas & Davies, 2002). El mismo entrevistado señala:

no nos leemos... publiqué en ISI y me importa poco si me leen o no me leen, está en ISI, está el indicador, ¿ya?, eh, ocupé, digamos, eh, acumulé mayor prestigio y capital simbólico con el ISI o con el Fondecyt... que me lean o no me lean se vuelve irrelevante (académico b).

La cita anterior muestra cómo la organización contemporánea de la investigación parece interpelar a subjetividades académicas desde lógicas no solo productivas y competitivas, sino también individualistas. En este contexto y al articularse como una práctica individualizada y de escasa colaboración entre pares, el despliegue de la investigación exitosa se anuda a una evaluación competitiva que designa ganadores y perdedores. Esta ecuación que anuda productividad, competitividad e individualismo —como parte de los principios que organizan las reglas del juego de la investigación— se despliega en un escenario de desigualdades que posee una expresión numérica. Al revisar las cifras de investigación en Chile y su distribución entre hombres y mujeres, resulta evidente que los modos en que compiten no son iguales, y se aceptan estas reglas, toda vez que la adjudicación de fondos de investigación se concentra en varones (Benavente, Dides y Morán, 2008; Conicyt, 2010; López-Bassols, Grazi, Guillard y Salazar, 2018; Rebolledo y Espinoza, 2016; Santos-Herceg, 2012). En este sentido, la lógica individualista se anuda con el orden masculino en el régimen organizacional de la práctica investigativa, tal como ha sido advertido en otros contextos (Carvalho & Machado, 2010; Martínez-Alemán, 2014; Morley, 1999).

Junto con las evidencias numéricas respecto de las inequidades de género en la academia, cabe destacar cómo el saber experto, constituido desde esta lógica organizacional, se conforma como el privilegio de unxs pocxs en evidente superioridad jerárquica, lo que revela la lógica elitista de la productividad, la competitividad y el individualismo como principios organizacionales promovidos en la investigación. Esta lógica generizada sitúa a las relaciones interpersonales, a la colaboración y al cuidado de otros en un segundo lugar feminizado y precarizado. En esto median elementos formales de las políticas de contratación y las exigencias que se desprenden de ellas en las universidades, así como sus políticas de incentivo y bonificaciones al desempeño, aspectos que se han vuelto decisivos y que atraviesan los cuerpos más allá del binarismo sexual. Como señala una académica:

si alguien dice 'ya, pero ¿qué necesita un hombre pa' esto?', pucha, no sé, porque no es que yo trabaje de ocho a ocho, no es que yo viaje todo el año... No sé lo que es, pero por suerte yo lo encontré y eso me permite tener una carrera relativamente fuerte y exitosa (académica c).

Dado que la investigación constituye la práctica privilegiada desde la cual se define el reconocimiento académico, su examen desde una perspectiva de género se vuelve central para analizar la supuesta neutralidad de sus reglas, así como las políticas de género en las que se desenvuelve (Connell, 2009). Y es que las lógicas que priman al momento de organizar la investigación pueden familiarizarse con elementos constitutivos de la masculinidad hegemónica y managerial en el contexto del capitalismo académico (Connell, 1995; Connell & Messerschmidt, 2005; Connell & Wood, 2005; Knights & Tullberg, 2011). Describir la investigación como una práctica masculinizada implica lo masculino no como un atributo de cuerpos sexuados, sino como un proceso de configuración de prácticas históricas y políticas (Connell, 2009) que en el campo académico se articulan en la práctica de la investigación privilegiando la racionalidad, objetividad y eficiencia en los estándares de la ejecución académica (Burris, 1996; Barry, Berg & Chandler, 2006; Carvalho & Machado, 2010; Connell & Messerschmidt, 2005; Martínez-Alemán, 2014; Mandiola y Varas, 2018; Thomas, 2002).

De este modo, las relaciones entre investigación, masculinidad y hegemonía pueden entenderse desde las reglas que organizan esta práctica, las que satisfechas permiten el acceso a la regulación del significado de lo académico, el estatus y el control organizacional (Carrigan, Connell y Lee, 1985; Donaldson, 1993). Decir que la productividad, la competitividad, el individualismo y el elitismo conforman lógicas organizacionales masculinas en la investigación es develar su conexión con el dividendo patriarcal (Connell, 1995) al que acceden quienes cumplen las condiciones para dirigir investigaciones, actuando en complicidad con las exclusiones de lo que no coincide con las reglas generizadas de su práctica y conformando una élite científica marcada por la homosociabilidad (Burris, 1996; Connell & Messerschmidt, 2005; Martínez-Alemán, 2014; Prichard, 1996).

La productividad, la competitividad, el individualismo y el elitismo emergen como lógicas constitutivas de la organización de la investigación, articulándose entre sí para dar lugar a estrategias que naturalizan e invisibilizan otro tipo de prácticas organizacionales no comercializables, gratuitas, de apoyo mutuo, colaborativas, más justas y democráticas. Pero también ubican la práctica de la investigación en una posición privilegiada respecto de otras como la docencia y la extensión, las que revisaremos a continuación.

Frutilla: la docencia feminizada

La docencia, en tanto práctica precarizada, se ubica en una posición diferente. Respecto de la investigación, aparece como una práctica subalterna: mientras la investigación condensa los sentidos de lo que viene a ser lo propiamente académico, la docencia es desplazada de aquel lugar hegemónico. Dicha subalternidad se expresa de diversas maneras.

Una de ellas evidentemente refiere a la precarización laboral, en donde uno de los elementos más expresivos está en los bajos salarios (Cerpa, 2012; Jarpa, 2015; Theurillat & Gareca, 2015), es decir, en una subordinación económica. Además, la práctica docente se encuentra marginada en gran medida de los espacios de toma de decisiones (Theurillat & Gareca, 2015), es decir, existe también una marginación política. Por último, mientras en la investigación el saber es producido mediante investigaciones, la docencia se constituye tradicionalmente como transmisión de un saber ya cristalizado (Theurillat & Gareca, 2015), lo cual repercute en una subalternidad epistémica.

No obstante, estas formas de subalternidad deben ser explicadas desde una mirada de género, y para ello hablaremos de una feminización de la docencia como proceso generizado y generizante, como un modo de comprender el lugar subalterno que ocupa, en contraposición a la hegemonía masculina de la investigación. Revisaremos a continuación en qué consiste este proceso.

Una de las características de la docencia está en que esta se ejerce siempre ante una otredad, en este caso, el estudiantado:

los profes hacemos unas representaciones teatrales relativamente cotidianas ante los alumnos, ¿no cierto?, ahí adelante ... cabros que te miran, a veces con rechazo, a veces con asombro, y yo creo que ahí la corporalidad se expresa mucho, ¿no? Yo pienso que en esa especie de teatralidad [es] donde el cuerpo juega un rol fundamental (académico b).

La docencia exige, pues, que los cuerpos de lxs académicxs establezcan de manera presencial una serie de movimientos y desplazamientos. Existe un énfasis en la corporalidad, la cual se acompaña de la voz de lxs docentes y su correlativa gestualidad. Mientras la investigación oculta su cuerpo mostrando productos tales como artículos o investigaciones, la docencia expone irremediabilmente rostros, manos, bocas, es un cuerpo para otros. Este “cuerpo docente”, demandado a realizar un ejercicio frente a otros, configura a la docencia como una actuación, constituida desde una “lógica teatral” (Bravo, Castillo y Rubiño, 2012).

En la misma línea, la docencia se configura como una práctica en donde la vestimenta adquiere relevancia: “yo me he ido soltando, de una cuestión rígida a una cuestión cada vez más suelta (...) me permiten no usar corbata, no usar zapatillas si quiero, blue jeans” (académico b). En la medida en que el cuerpo es visible y se despliega en movimiento, la vestimenta posee un papel expresivo, comunicativo de un currículum oculto. La vestimenta permite tránsitos identitarios que reconfiguran la práctica de la docencia, juegos que dan cuenta de una didáctica mediada y constituida por un cuerpo que busca ser visible o invisible, es decir, estamos frente a una “lógica corporal” (hooks, 1994).

Ahora bien, este escenario teatral y estético se conjuga con interpelaciones hechas hacia lxs docentes que los lleva a actuaciones mucho más tradicionales en términos de la norma de género:

los chicos tienen un montón de... vienen con mal background, y bueno, eso tiene un lado malo y tiene un lado bueno, y eso hace que uno se involucre más... ahora sí me preocupo, entre las cosas que nosotros hablamos y vemos, bueno, ahora, ¿qué hacemos con estos chicos? ... el contacto es mucho, sí, yo... hay chicos ahí, cada día, a ratos, mucho, mucho contacto (académico f).

La docencia aparece como una práctica caracterizada por el ‘contacto’, donde el cuerpo no solo entrega afectos, sino también permite establecer un encuentro que moviliza otro tipo de sentimientos y actitudes: preocupación e involucramiento, en este caso. En la cita anterior, el contacto no solo es físico, sino además empático: el docente trasciende su posición para proyectar en el estudiantado sus propios deseos. Entonces lxs alumnx devienen en sujetxs de cuidado: ya no son “cabrxs” que te “rechazan”, sino “chicxs”, puestos en una relación de subordinación adultocéntrica. El afecto y el cuidado constituyen entonces a la docencia desde una “lógica maternal” (Apple, 1997).

La feminización y maternalización dice relación con la incorporación progresiva de la fuerza de trabajo femenina a la función docente en el siglo pasado (Apple, 1997; Skelton, 2002). La emergencia de este proceso se vincula con el cambio estratégico en el currículum que requería una subjetividad maternal que compensara la crianza deficitaria de lxs niñxs en contextos de pobreza. Es la lógica de la maestra como “madre buena”, cuidadora y reparadora de la infancia tan dañada de los suburbios (Apple, 1997). Este mismo fenómeno ha sido advertido en la academia chilena por Berríos (2007), quien afirma que “la posición de las académicas es la de la madre educadora que se subordina frente al padre investigador” (p. 119). Sin embargo, esta maternalización aquí planteada es diferente, ya que no hace referencia al papel de la mujer, sino al conjunto de prácticas y discursos que configuran una posición maternal, ya sea de hombres o mujeres, en el espacio docente académico.

Ya sea a través de una lógica teatral, corporal o maternal, la docencia pone de relieve la corporalidad, los afectos y lo kinésico. Atendiendo a estos aspectos es que hablamos de una “feminización de la docencia”, entendiendo que particularmente esta práctica en Chile está asociada a rasgos tradicionales que lo heteronormativo ha designado para la mujer: lo femenino se transforma en el punto nodal de la práctica de la docencia.

De esta forma, podemos afirmar, entonces, que investigación y docencia se corresponden, en la organización académica, con una división generizada del trabajo: el aula puede homologarse al hogar, a lo privado, en donde la docencia se hace cargo de la labor educativa con lxs estudiantes, análogamente a lo que ocurre en las tareas reproductivas de crianza, cuidado, y afecto; mientras la investigación, en lo público, ya sea a través de artículos o ponencias, produce el conocimiento académico valorizado en rankings nacionales e internacionales. Desde este punto de vista, la metáfora de la “casa de estudios” revela

aquí su carácter generizado. Revisaremos a continuación una tercera práctica polimorfa con respecto a la generización binaria de la investigación y la docencia: la extensión.

Vainilla: la extensión, un borde polimorfo

Desde las autointerpretaciones de lxs académicxs, la extensión “brilla por su ausencia”, en el sentido de que son muy escasas las menciones que se hacen a ella. Quienes la integran lo hacen de maneras que reproducen el patrón de poder y la problematización de su estatus ya mencionado. La extensión no es un punto nodal de las narraciones y no es nombrada comúnmente desde los significantes extensión o vinculación con el medio, sino de maneras heterogéneas, apelando más bien a prácticas muy específicas e individuales:

es la única forma que tengo en estos momentos de relacionarme con el medio, porque no hago otros trabajos que no sean para la u[niversidad], entonces abordo proyectos con empresas, pero proyectos que dan cuenta de una relación con el medio (académica d).

Mientras investigación y docencia son trabajos, la llamada “relación con el medio” es definida como una serie de proyectos. Las primeras dos son definidas como prácticas productivas realizadas exclusivamente en el espacio académico; la extensión por contraste es definida como una práctica proyectual: como algo que todavía no llega a ser, algo que podría o no ser en un futuro. Su carácter es puesto en cuestión y distanciado de lo académico-laboral. Este efecto también se evidencia a través de la omisión:

Ah, se me olvidó decirte, que tal vez es muy importante [risas], yo soy el director del Centro de Relaciones Sociales (académico b).

La importancia de la extensión es invocada con risas para contrarrestar su olvido. Sin embargo, incluso su importancia es puesta en cuestión mediante un “tal vez”. Aunque exista una posición de poder en esta práctica (ser director), es debido al carácter limítrofe o marginal de la extensión en lo académico, que no se hace tan necesario invocar tal cargo o estatus. Lo anterior va configurando a la extensión como una práctica cuya ambigüedad la ubica en los bordes de lo académico y cuyas lógicas organizacionales fluctúan entre diversas variantes.

Una de ellas refiere a la transformación de la extensión en una práctica de “publicidad” o de “marketing”: en la medida en que investigación y docencia proveen los recursos, la extensión debe fomentar dicha labor fidelizando a sus clientes: a saber, las familias y el Estado. La extensión, entonces, se transforma en la “venta de un producto”, de las prácticas de la investigación y docencia como mercancías de una academia-empresa (Samaniego, 2001). Pero desde una mirada de género, esta extensión académica viene a ser la ventana de esta casa de estudios, es decir, una manera en que la matriz heterosexual de la universidad da cuenta de una “lógica exhibicionista”.

En otras variantes la extensión también se hace cargo de lo cultural y de ofrecer un servicio a la comunidad. Lo cultural aparece como lo que puede ser entregado gratuitamente a la sociedad sin riesgo de perder valor. En este sentido, la extensión construye una academia-museo, una academia-teatro, o incluso, una academia-circo. Ahora bien, esto nos habla además de una extensión del placer, en donde la academia no solo satisface el apetito del “medio”, sino que lo hace a través de una parodia de la cultura, que usa la música, la pintura, el teatro, la danza y el cine como vestimentas de una academia que acude a la lógica del “travestismo”. Ofreciendo servicios, la extensión da cuenta de una lógica asistencialista o caritativa que muchas veces implica la utilización del vínculo para fines principalmente investigativos.

Desde un enfoque de género vemos con claridad cómo el asistencialismo nos habla de una extensión afectiva, una práctica de amor fraternal y condescendiente, desde una madre o padre protectores con sus hijos: la reproducción de un afecto propio de un esquema familiar heteronormativo. No obstante, ante aquella lógica, coexisten otras de exhibicionismo y travestismo. Todo ello en su conjunto constituye a la extensión como una práctica polimorfa en términos de género. Así, el carácter subordinado y marginal de la extensión, que la ubica en los bordes de lo académico, convive con el carácter proyectual, variable y no productivo de la misma.

Esto nos permite reafirmar que la investigación y la docencia se constituyen como los puntos nodales del campo simbólico de lo académico, mientras la extensión permanece como una práctica ambigua, que se muestra ambivalente y marginal con respecto a la matriz heterosexual que segmenta y jerarquiza generizadamente la investigación y la docencia. La extensión mantiene una posición de subordinación frente a las lógicas que organizan dichas prácticas y, si bien se distancia de un encasillamiento estático en dicha matriz, tampoco logra desafiar ni fisurar el binarismo de género.

Más allá de la cassata: lo invisible y lo resistente

Hasta aquí hemos caracterizado las lógicas sociales y políticas que articulan a la práctica académica, mostrando cómo la docencia y la investigación se conforman como puntos nodales bajo relaciones de subordinación, mientras la extensión ocupa un lugar ambiguo y polimorfo. Asimismo, hemos problematizado la articulación de estas prácticas desde un enfoque de género, una mirada discursiva y una perspectiva organizacional, lo que nos ha permitido develar las lógicas que operan en cada práctica y su carácter generizado y generizante. Investigación masculinizada, docencia feminizada y extensión polimorfa van ocupando, en ese orden, una jerarquía en el campo de lo académico correspondiente a un orden heterocentrado y masculino hegemónico. De este modo, la “cassata” ha sido cuestionada en su aparente neutralidad, develando su carácter contingente a partir del análisis de sus prácticas constitutivas y las lógicas sociales y políticas que se articulan en su organización.

La mirada de género, orientada a las organizaciones y no solo hacia quienes la integran, permite develar cómo las prácticas, las normas, los premios y sanciones, la división del trabajo, el estatus, entre otros, hacen de las organizaciones entidades generizadas (Acker, 1990). Esto es, constructoras y diseminadoras de un sistema sexo/género que no solo regula lo que ocurre en cada organización, sino que también colabora en la construcción/mantenimiento del sistema sexo/género hegemónico imperante en lo social. Decir que se ha cuestionado la “cassata” en su aparente neutralidad significa contribuir a echar por tierra la presunta neutralidad de sus preceptos y, con ello, la expectativa de trabajadorxs abstractos, sin cuerpo, sin emocionalidad y sin sexualidad (Acker, 1990). La articulación generizada de la cassata presupone y privilegia cierto tipo de subjetividades, al tiempo que excluye y marginaliza otras. De este modo, las diferencias y discriminaciones que terminan constituyendo un cuerpo académico tienen que ver más con el modo en que se organiza el trabajo, que con las características individuales de quienes lo ponen en práctica.

Desde un enfoque de género el estudio nos ha permitido esbozar una serie de cuestionamientos que se pueden condensar en dos preguntas: ¿cuáles serían las lógicas fantasmáticas tras las lógicas sociales y políticas analizadas en la academia? y ¿cuáles serían las prácticas de resistencia en este escenario nacional?

Frente a la primera pregunta, cabe detenernos en aquello que entendemos por lo académico. En nuestra investigación, este “objeto” lo hemos ido definiendo como un campo discursivo constituido por las prácticas de docencia, investigación y extensión, en donde las dos primeras constituyen los dos puntos nodales que estructuran dicho campo, y la extensión delimita los bordes. Cabe precisar que en tanto campo discursivo, conformado por las relaciones diferenciales entre las tres prácticas (docencia, investigación y extensión), lo académico no es una totalidad plena, sino más bien amenazada por un exterior invisible. Aquel exterior ubicado más allá de los límites de la extensión, lo hemos identificado como la práctica de la gestión, la cual no es reconocida explícitamente por lxs entrevistadxs como una práctica propiamente tal, pero que insiste de manera camuflada en cada una de las tres prácticas abordadas.

La insistencia de la gestión da cuenta de su ineludible presencia como la lógica fantasmática que articula las otras prácticas. Es posible verla en la investigación a través de las incómodas labores de postulación a fondos concursables y búsqueda de aceptación de artículos en revistas indexadas. En docencia a través de las labores de planificación y evaluación. En extensión, lo referido al marketing expresa de manera más clara aspectos fuertemente ligados a la gestión empresarial. Pero además, la gestión opera como práctica extraacadémica en lo que refiere a estamentos que no son calificados como tales, incluyendo funcionarixs, directivxs y quienes forman parte del gobierno universitario.

En cuanto a la segunda pregunta, vemos que se encuentra relacionada con lo que hemos planteado con respecto a la gestión. La insistencia de la gestión, al operar desde una lógica fantasmática, oculta las

relaciones de poder en la academia chilena, y ello hace comprensible la dificultad para encontrar estrategias de resistencia que disputen el poder al interior de aquella. Pero además, las posibilidades de resistencia —particularmente desde un enfoque de género—, tambalean ante la academización del feminismo, pues dicho movimiento se muestra convertido en un contenido curricular, en un tópico investigativo, en una política institucional o en una comisión o unidad administrativa. Esta academización, como absorción y neutralización de demandas políticas, corre el riesgo de someter al feminismo universitario ante aquella gestión que gobierna de forma invisible. El feminismo es colocado en rieles paralelos a los de la institucionalización del género y la neoliberalización de la universidad en Chile (Rebolledo, 2014).

Es por ello que la posibilidad de resistir y transformar la academia chilena implica visibilizar la gestión como una especie de punto nodal invisible con respecto a las tres prácticas descritas, develando lo político en la organización del campo académico. En este sentido, *lo que no hemos conversado* es precisamente lo que abona e insiste en nuestras prácticas como académicxs en la universidad neoliberal, campo masculino y heteronormado. El género se postula, entonces, como un enfoque prometedor para esto, toda vez que rehuendo de la trampa cuantitativa e identitaria, contribuya a desmontar la complicidad organizacional y sus lógicas fantasmáticas.

El artículo original fue recibido el 5 de octubre de 2018

El artículo revisado fue recibido el 20 de marzo de 2019

El artículo fue aceptado el 22 de marzo de 2019

Referencias

- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender and society*, 4(29), 139-158. <https://doi.org/10.1177/089124390004002002>
- Alemán, A. M. M. (2014). Managerialism as the “New” Discursive Masculinity in the University. *Feminist Formations* 26(2), 107-134. <https://doi.org/10.1353/ff.2014.0017>
- Alvesson, M. & Due Billing, Y. (2007). *Understanding gender and organizations*. London: Sage.
- Andrade, C. (2013). *Del biombo a la cátedra: igualdad de oportunidades de género en la Universidad de Chile*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Anh Nguyet, D. (2012). Gendered academia in a market-oriented Vietnam. *ISEA* 40(2), 85-97.
- Apple, M. (1997). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Barros, M. (2008). Articulación de lógicas y conceptos: el análisis político desde la teoría del discurso post-estructuralista. *Pensamiento Plural*, 3, 167-178. Recuperado de <http://pensamentoplural.ufpel.edu.br/edicoes/03/08.pdf>
- Barry, J., Berg, E., & Chandler, J. (2006). Academic shape shifting: Gender, management and identities in Sweden and England. *Organization*, 13(2), 275-298. <https://doi.org/10.1177/13505084060061673>
- Benavente, M., Dides, C., y Morán, J. (2008). *Estudio sobre las percepciones de investigadores/las sobre brechas de género en algunos productos estratégicos de programas Conicyt. Informe final*. Recuperado de <http://www.conicyt.cl/wp-content/uploads/2015/03/Estudio-de-Percepcion-de-Investigadores-as-Productos-Estrategicos-CONICYT-2008.pdf>
- Bernasconi, A. (2008). La profesionalización de la academia en Chile. *Calidad en la Educación*, 28, 15-27. <https://doi.org/10.31619/caledu.n28.199>
- Berrios, P. (2007). Análisis sobre las profesoras universitarias y desafíos para la profesión académica en Chile. *Calidad en la Educación*, 26, 39-53. <https://doi.org/10.31619/caledu.n26.232>
- Bird, S. (2011). Unsettling universities' incongruous, gendered bureaucratic structures: A case-study approach. *Gender, Work and Organization*, 18(2), 202-230. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2009.00510.x>
- Bravo, B., Castillo, J., y Rubiño, A. (2012). *Memorias de la experiencia de evaluación docente: la evaluación como representación teatral*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A., y Moreno, H. (2003). *Intrusas en la universidad*. México, D.F.: Universidad Autónoma de México.
- Burris, H. (1996). “Technocracy, Patriarchy and Management”. En D. L. Collinson y J. Hearn (Eds.), *Men as Managers, Managers as Men: Critical Perspectives on Men, Masculinities and Managements*, 61-77. London: Sage Publications Ltd. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446280102.n4>
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. London: Routledge. Recuperado de https://selforganizedseminar.files.wordpress.com/2011/07/butler-undoing_gender.pdf
- Butler, J. y Laclau, E. (1999). Los usos de la igualdad. *Debate Feminista*, 19(10), 115-139. Recuperado de http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/019_06.pdf
- Butler, J., Laclau, E., y Žižek, S. (2000). *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Calás, M. & Smircich, L. (2014). *Engendering the organizational: Organization studies and feminist theorizing*. En P. S. Adler, P. du Gay, G. Morgan, y M. Reed (Eds.), *The Oxford handbook of sociology, social theory and organization studies: Contemporary currents*, 605-659. London: Oxford University Press.
- Carrigan, T., Connell, R. W., & Lee, J. (1985). Toward a new sociology of masculinity. *Theory and Society*, 14(5), 551-604. <https://doi.org/10.1007/bf00160017>
- Carvalho, T. & Machado, M. (2010). Gender and shifts in higher education managerial regimes. *Australian Universities Review*, 52(2), 33-42. Recuperado de <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=573971028251613;res=IELAPA>
- Castro, A. (2004). La universidad como institución de conocimiento. ¿Una discusión pendiente en Chile? *Calidad en la Educación*, 20, 19-36. <https://doi.org/10.31619/caledu.n20.342>
- Cerpa, V. (2012). *Profesores taxi. El eslabón más débil de la educación superior* (Tesis de magíster inédita). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, Conicyt. (2010). *Mujeres protagonistas de la ciencia*. Recuperado de <http://www.conicyt.cl/documentos/GENERO20agosto.pdf>
- Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, Conicyt. (2018). *Participación femenina en programas Conicyt 2017*. Recuperado de <https://www.conicyt.cl/mujeres-en-ciencia-y-tecnologia/documentos/estadisticas-y-analisis/>

- Connell, R. (1995). *Masculinities*. California: University of California Press.
- Connell, R. & Messerschmidt, J. (2005). Hegemonic masculinity. Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859. <https://doi.org/10.1177/0891243205278639>
- Connell, R. & Wood, J. (2005). Globalization and business masculinities. *Men and Masculinities*, 7(4), 347-364. <https://doi.org/10.1177/1097184x03260969>
- Connell, R. (2009). *Gender: In world perspective*. Cambridge, UK: Polity.
- Cortez, M. & Hersant, J. (2016). Femmes et mathématiques au Chili. *Synergies Chili*, 12, 59-71. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/313064216_Femmes_et_mathematiques_au_Chili
- Da Cidade, A. (31 de agosto de 2011). El profesor taxi. *The Clinic*. Recuperado de https://issuu.com/theclinic/docs/the_clinic_402
- De Armas, T. y Venegas, C. (2016). Patriarcado y capitalismo académico. En Red Chilena Contra la Violencia Hacia las Mujeres (Ed.), *Educación no sexista. Hacia una real transformación*, 57-66. Santiago: Silvana Del Valle Bustos.
- Díaz, C. y Dema, S. (2013). Las mujeres y la ciencia. La escasez de mujeres en la academia, un caso de histeresis social. *100cias@uned*, 6, 149-156.
- Donaldson, M. (1993). What is hegemonic masculinity. *Theory and Society*, 22(5), 643-657. <https://doi.org/10.1007/bf00993540>
- Donoso, P. (2001). Breve historia y sentido de la extensión universitaria. *Calidad de la Educación*, 15, 177-188. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n15.454>
- Erden-Aki, O., Ozcelik-Eroglu, E., & Uslu, E. (2015). Longitudinal analysis of female authorship of psychiatry articles in Turkey. *Noro Psikiyatri Arsivi*, 52(1), 95-8. <https://doi.org/10.5152/npa.2015.7265>
- Fardella, C., Sisto, V., y Jiménez, F. (2016). Nosotros los académicos. Narrativas identitarias y autodefinición en la universidad actual. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1625-1636. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy14-5.nani>
- Fisher, V. & Kinsey, S. (2014). Behind closed doors! Homosocial desire and the academic boys club. *Gender in Management: An International Journal*, 29(1), 44-64. <https://doi.org/10.1108/gm-10-2012-0080>
- Fotaki, M. (2013). No woman is like a man (in academia): The masculine symbolic order and the unwanted female body. *Organization Studies* 34(9), 1251-1275. <https://doi.org/10.1177/0170840613483658>
- Gálvez, V. (2016). The absence of remembrance on feminism in academia: A debate on human rights. *Femeris. Revista Multidisciplinar en Estudios de Género*, 1(1-2), 74-94. <https://doi.org/10.20318/femeris.2016.3228>
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Glynos, J. & Howarth, D. (2007). *Logics of critical explanation in social and political theory*. Oxon: Routledge.
- Gubrium, J. y Holstein, J. (1995). *La entrevista activa*. Londres: Sage.
- Guzmán, C. & Barnett, R. (2013). Academic fragilities in a marketised age: The case of Chile. *British Journal of Educational Studies*, 61(2), 203-220. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.776006>
- Hart, M. (2014). Missing the forest of the trees: Gender pay discrimination in academia. *Denver University Law Review*, 91(4), 873-892. Recuperado de http://www.tsulaw.edu/assets/title_IX/MISSING%20THE%20FOREST.pdf
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Ibarra, E. (2003). Capitalismo académico y globalización. La universidad reinventada. *Educação & Sociedade*, 24(84), 1059-1067. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302003000300017>
- Jarpa, M. (15 de septiembre de 2015.). La ruta de un profesor "taxi". *La Tercera*. Recuperado de <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2015/09/680-646039-9-la-ruta-de-un-profesor-taxi.shtml>
- Jeanes, E., Knights, D., & Martin, P. (Eds.) (2011). *Handbook of gender, work and organization*. Sussex: Wiley.
- Jenkins, K. (2014). 'That's not philosophy': Feminism, academia and the double bind. *Journal of Gender Studies*, 23(3), 262-274. <https://doi.org/10.1080/09589236.2014.909720>
- Johansson, M. & Sliwa, M. (2014). Gender, foreignness and academia: An intersectional analysis of the experiences of foreign women academics in UK business schools. *Gender Work and Organizations*, 21(1), 18-36. <https://doi.org/10.1111/gwao.12009>
- Kelan, E. (2009). *Performing gender at work*. London: Palgrave Macmillan.
- Kelan, E. (2010). Gender logic and (un)doing gender at work. *Gender, Work and Organization*, 17(2), 174-194. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2009.00459.x>

- Kerfoot, D. & Knights, D. (1999). *Man management: Ironies of modern management in an "old" university*. En S. Whitehead y R. Moodley (Comp.), *Transforming managers: Gendering change in the public sector*, 200-213. Oxon: Routledge.
- Knights, D. & Tullberg, M. (2011). Managing masculinity/mismanaging the corporation. *Organization*, 19(4), 385-404. <https://doi.org/10.1177/1350508411408170>
- Laclau, E. (2009). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (2011). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- López-Bassols, V., Grazi, M., Guillard, C., y Salazar, M. (2018). *Las brechas de género en ciencia, tecnología e innovación en América Latina y el Caribe. Resultados de una recolección piloto y propuesta metodológica para la medición* (Nota Técnica nº IDB-TN-1408). Washington, DC: BID.
- Mandiola, M. y Varas, A. (2018). Educar es gobernar: explorando los inicios del managerialismo masculino en la academia chilena. *Revista de Ciencias Sociales*, 43, 57-78. <https://doi.org/10.26489/rvs.v31i43.3>
- Martínez-Alemán, A. (2014). Managerialism as the 'new' discursive masculinity in the university, *Feminist Formations*, 26(2), 107-134. <https://doi.org/10.1353/ff.2014.0017>
- Marrero, A. y Mallada, N. (2009). *La universidad transformadora. Elementos para una teoría sobre educación y género*. Montevideo: Universidad de la República.
- Maurer, E. (2010). *Reflecting on practical experience and a case study within the field of gender equality politic*. En B. Riegraf, B. Aulenbacher, E. Kirsch-Auwärter, y U. Müller (Eds.), *Gender change in academia*, 353-363. Germany: VS Verlag.
- Misiaszek, L. (2015). 'You're not able to breathe': Conceptualizing the intersectionality of early career, gender and crisis. *Teaching in Higher Education*, 20(1), 64-77. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.957267>
- Moncayo, B. & Pinzón, N. (2013). Women leaders in academia, gender and stereotypes. *Panorama*, 7(13), 75-94. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v7i13.433>
- Montecino, S. y Obach, A. (1999). *Género y epistemología. Mujeres y disciplinas*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Morley, L. (1999). *Organizing feminisms: The micro-politics of the academy*. Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Ogbogu, C. & Bisiriyu, L. (2012). Gender issues in the recruitment and selection of academic staff in a Nigerian university. *Gender & Behaviour*, 10(2), 4751-4766. Recuperado de <https://www.ajol.info/index.php/gab/article/view/83675>
- Pérez, T. & García, A. (2013). Situating women scientists with non-normative gender positions in the Colombian national system of science and technology. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(2), 47-54. <https://doi.org/10.14718/acp.2013.16.2.4>
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Prichard, C. (1996). *Managing universities: is it men's work?* En D. Collinson y J. Hearn (Eds.), *Men as managers, managers as men: Critical perspectives on men, masculinities and managements*, 227-238. London: Sage.
- Rebolledo, L. (2014). Aportes de los estudios de género a las ciencias sociales. *Revista Antropologías del Sur*, 1, 65-80. Recuperado de <http://revistas.academia.cl/index.php/ads/article/download/771/876>
- Rebolledo, L. y Espinoza, M. P. (2016). Género, universidad e investigación. Una triada compleja. *Revista Anales*, 7(11), 155-171. Recuperado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/ANUC/article/download/45234/47288/>
- Reyes, D. y Santos, M. (8 de noviembre de 2011). Los profesores taxis. El hedor de lo heredado: la desprofesionalización académica y su parque humano. *El Mostrador*. Recuperado de <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2011/11/08/el-hedor-de-lo-heredado-los-profesores-taxi-y-la-desprofesionalizacion-academica/>
- Ríos, N., Mandiola, M., y Varas Alvarado, A. (2017). Haciendo género, haciendo academia: un análisis feminista de la organización del trabajo académico en Chile. *Psicoperspectivas*, 16(2), 114-124. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext-1041>
- Rodrigou, M., Burijovich, P., Blanes, P., y Domínguez, A. (2010). *Trayectorias laborales y académicas de docentes en la UNC. Brechas de género*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba - Unifem.
- Sáez, B. (8 de abril de 2015). Boletariado: platas frescas para las AFP. *El Desconcierto*. Recuperado de <http://www.eldesconcierto.cl/paisdesconcertado/politica/2015/04/08/boletariado-platas-frescas-para-las-afp/>
- Samaniego, A. (2001). *Las universidades públicas: equidad en la educación superior chilena?* Santiago: LOM Ediciones.
- Sang, K., Al-Dajani, H., & Özbilgin, M. (2013). Frayed careers of migrant female professors in British academia: An intersectional perspective. *Gender, Work and Organization*, 20(2), 158-171. <https://doi.org/10.1111/gwao.12014>

- Saracostti, M. (2006). Mujeres en la alta dirección de educación superior: posibilidades, tensiones y nuevas interrogantes. *Calidad en la Educación*, 25, 243-259. <https://doi.org/10.31619/caledu.n25.261>
- Santos Herceg, J. (2012). Tiranía del paper. Imposición institucional de un tipo discursivo. *Revista Chilena de Literatura*, 82, 197-217. Recuperado de <https://revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/24871/45032>
- Simbuenger, E. & Neary, M. (2015). Free education! A 'live' report from the Chilean student movement, 2011-2014 - reform or revolution? [A political sociology for action]. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 13(2), 150-196. Recuperado de <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/2015/10/5-13-2-5.pdf>
- Sisto, V. (2005). Docencia universitaria y la gest(ac)ión de la universidad sin órganos: un análisis desde la subjetividad laboral del docente en condiciones de precariedad. En B. Levy y P. Gentili (Comp.), *Espacio público y privatización del conocimiento: estudios sobre políticas universitarias en América Latina*, 523-574. Buenos Aires: CLACSO.
- Skelton, C. (2002). The feminization of schooling or 're-masculinising' primary education? *International Studies in Sociology of Education*, 12(1), 77-95. <https://doi.org/10.1080/09620210200200084>
- Slaughter, Sh. & Leslie, E. (1997) *Academic capitalism: Politics, policies & the entrepreneurial university*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Theurillat, D. y Gareca, B. (2015). Organización de docencia e investigación en universidades: una exploración al caso chileno. *Calidad de la Educación*, 42, 123-160. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652015000100005>
- Thomas, R. & Davies, A. (2002), "Gender and New Public Management: reconstituting academic subjectivities". *Gender, Work and Organization*, 9(4), 372-397. <https://doi.org/10.1111/1468-0432.00165>
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Van den Brink, M. & Stobbe, L. (2009). Doing gender in academic education: The paradox of visibility. *Gender, Work and Organization*, 16(4), 451-470. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2008.00428.x>
- Venegas, J. (2017). *Participación femenina en cargos directivos en instituciones de educación superior chilena*. Nota técnica Aequalis 251. Recuperado de <http://www.aequalis.cl/wp-content/uploads/2017/08/Participaci%C3%B3n-femenina-en-cargos-directivos-IES4.pdf>
- Wullum Nielsen, M. (2014). Justifications of gender equality in academia: Comparing gender equality policies of six Scandinavian universities. *NORA—Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 22(3), 187-203. <https://doi.org/10.1080/08038740.2014.905490>