

**SER O NO SER: TENSION
ENTRE FAMILIA,
SUBJETIVIDAD**

**FEMENINA Y TRABAJO
ACADÉMICO EN CHILE.
UN ANÁLISIS DESDE LA
PSICOLOGÍA FEMINISTA**

**Soledad Martínez
Labrín¹**

¹ La autora agradece el financiamiento del Proyecto 102424 I/R de la Dirección de Investigación de la Universidad del Bío-Bío, para la realización de este artículo.

Resumen

El presente artículo desarrolla una discusión teórico-práctica sobre el trabajo académico de las mujeres y las contradicciones, tensiones y particularidades que éste presenta, considerando la construcción de la subjetividad de las académicas desde la perspectiva de género. Por medio de una metodología cualitativa y el uso de teorías feministas, se realiza un análisis de narrativas de mujeres académicas sobre su trabajo y su vida familiar. Se muestra cómo el trabajo académico pone la subjetividad femenina en la encrucijada de definirse como mujeres o académicas, como encarnaciones de la polaridad ciencia/naturaleza. Dicha disyuntiva es vivida con ambivalencia, y sensaciones de inadecuación subjetiva.

Palabras clave: Subjetividad, académicas, familia, género, psicología feminista.

Abstract

The present article develops a theoretical-practical discussion about women's academic work and the contradictions, tensions and particularities of it, considering the construction of academic women's subjectivities from a gender perspective. Using qualitative approach and feminist theories, a series of women's narratives about their work and family life are analyzed. Results show how academic work put feminine subjectivity in a crossroad between defining oneself as a woman or an academic, embodying science/nature binary. Such a dilemma is lived with ambivalence and a sensation of subjective inadequacy.

Key words: Subjectivity, academic women, family, gender, feminist psychology.

RECEPCIÓN: 30 DE MARZO DE 2012 / ACEPTACIÓN: 15 DE MAYO DE 2012.

Es un hecho bastante difundido que las mujeres se encuentran subrepresentadas en diversas disciplinas y en puestos de toma de decisiones dentro de la academia, en comparación con sus pares masculinos en todo el mundo. Chile no es la excepción a esto. En el último *Global Gender Gap Report* (Hausmann, Tyson y Zahidi 2011) Chile aparece en el lugar 46, lo cual, significa un progreso considerable desde los últimos cinco años (en 2007 estaba en el 86), aunque representa todavía un desafío respecto del mejoramiento de las condiciones de equidad de género en áreas clave como es la educación. Según el informe SIES² (2008) del Ministerio de Educación de Chile, del total de personal académico contratado en las Instituciones de Educación Superior, 61% son hombres. Además, concentran un promedio mayor de horas contratadas, siendo mayoritario el porcentaje de hombres con jornada completa.

² Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, Ministerio de Educación de Chile.

El trabajo académico parece trascender la sola necesidad de retribución económica. A diferencia de otros espacios laborales, quienes trabajan en la academia buscan principalmente el reconocimiento de sus pares, a través del renombre y el prestigio (Berríos 2005). Aun cuando las evaluaciones universitarias tienden explícitamente a la integralidad de las tareas, de modo implícito la llamada “productividad académica” sigue siendo el factor gravitante en dicha evaluación institucional y entre colegas (Martínez

2010). La productividad es el principal factor del “peso académico”, que

³ El Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico es un programa público administrado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, destinado a estimular y promover el desarrollo de investigación científica básica en Chile.

⁴ isi web of knowledge o Thomson Reuters web es hoy la primera plataforma de información en investigación en ciencias, ciencias sociales, artes y humanidades y funciona como un índice para revistas de alto impacto.

⁵ SciELO-Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Electrónica en Línea) es un modelo para la publicación electrónica cooperativa de revistas científicas en internet en el ámbito iberoamericano y funciona como un índice de alto impacto.

para las profesoras universitarias está dado básicamente por tener grado de doctora, adjudicación de proyectos del FONDECYT³ y publicaciones en revistas indexadas en ISI⁴ o SCIELO⁵ (Saracostti 2006), factores en los cuales los hombres tienen mayoría (Berríos 2005). Las tensiones y contradicciones entre la academia y el género en Chile son, entonces, muy evidentes. Por ejemplo, resulta interesante que durante el año 2010, de 164 proyectos presentados por mujeres al concurso de iniciación a la investigación del FONDECYT, 47 fueron aprobados, mientras que de 318 proyectos presentados por hombres 121 fueron aprobados (Fondecyt 2010). Dos temas importantes surgen de esta cifra: el significativamente mayor número de hom-

bres que presentan proyectos de esta naturaleza y, por otra parte, la menor proporción de mujeres que se adjudican estos proyectos.

Al igual que en Chile, la sub-representación, segmentación y polarización por género del trabajo académico sigue teniendo una gran importancia a nivel global. Muchos intentos de comprensión de estas diferencias se han hecho desde la investigación con diversos abordajes, paradigmas y disciplinas. De ahí la necesidad de generar análisis de mayor complejidad, que incorpore aspectos tales como la vinculación entre trabajo académico y familia, la subjetividad femenina y su relación con el saber, que forman parte de la construcción subjetiva de las simbólicas de género ubicadas entre el mundo laboral y familiar.

La tensión entre trabajo académico y familia

La tensión entre trabajo y familia es abordada de manera recurrente en las investigaciones que relacionan género y vida

laboral, y específicamente academia, debido a que ésta es considerada un nudo fundamental de producción y mantenimiento de diferencias entre los géneros (Wyss y Tai 2010, Burin 2008, Fox 2010).

Las académicas muchas veces sobrellevan un doble rol familiar y laboral (Saracostti 2006) y lo hacen, no sin excepciones, desde visiones tradicionales del género. Un estudio reciente y de largo alcance llevado a cabo por Williams y Ceci (2012) sostiene que tener hijos e hijas retarda el desarrollo de la carrera de las mujeres académicas. En general, las políticas públicas de desarrollo de carreras académicas promueven que éstas se produzcan en una edad en las que las mujeres también desean ejercer la maternidad (Williams y Ceci 2012) y en consecuencia, académicas “exitosas” tienen mucha menos probabilidad de casarse o tener hijos e hijas que sus colegas hombres (Acker 1994).

Por ejemplo, Fox (2010) incluyó la interferencia del trabajo-familia en la academia en ciencias básicas e ingeniería como parte de su estudio, ya que considera que estimarla es importante porque representa una aproximación de cómo la demanda en una esfera afecta o limita la participación en la otra. En ese contexto, ella constató que existe mayor interferencia del trabajo en el hogar que a la inversa. Es interesante que los mayores niveles de interferencia fueran reportados por las mujeres, desde la familia al trabajo. Las expectativas de género en las mujeres parecen dominar a las de la disciplina o la ocupación. Similares resultados reportan Wyss y Tai (2010) en su estudio sobre la carrera científica en Estados Unidos.

Otro estudio de Ceci y Williams (2011) sobre la sub-representación de las mujeres en el ámbito de las matemáticas concluye que ésta se debe a factores tempranos en la vida de las mujeres y hasta sus adolescencias. Esto es interesante por cuanto viene a interrogar los momentos de formación de la subjetividad femenina y sus entramados simbólicos.

Subjetividad

Desde la psicología social cognitiva, el concepto que permite comprender los lugares sociales que ocupan las personas y que las configuran como puntos de enunciación individual, es el constructo de identidad social. Sin embargo, éste adolece de la comprensión de la tensión entre estructura, discurso, experiencia y cuerpo que está a la base del inextricable mundo de cada persona (Amigot 2007). Este concepto, entonces, no basta para comprender los fenómenos particulares, ni los generales, supuestamente derivados de ellos (Henriques *et al.* 1984). Para comprender cómo el género penetra en la constitución misma de los/as sujetos/as y cómo permea sus relaciones, las instituciones que construyen y las leyes estructurales que les rigen, es necesario ir más allá e integrar una mirada crítica y compleja de tales procesos, que permita reconocer, además, las prácticas y símbolos de sujeción y resistencia que producen las y los sujetas/os⁶, desde una perspectiva antiesencialista.

Una de las complejidades que desde el feminismo dan mayor significado a la subjetividad es la matriz sexo/género (Bonder 1998). La inclusión del cuerpo generizado incorpora a la identidad unas sutilezas muy pocas veces explicitadas en los discursos y

⁶ La subjetividad femenina se construye de forma alterizada. Es curioso que la palabra *sujeta* no aparece en la RAE, cuando se refiere a persona, ser o espíritu humano, para lo cual sólo puede usarse *sujeto*. Es extraño, puesto que en este caso lingüísticamente deberíamos referirnos al sujeto femenino. En cambio, cuando se refiere a exposición a algo, se pueden emplear ambos géneros gramaticales (Diccionario de la RAE, 2011).

categorías meramente lingüísticas (Amigot 2007). La subjetividad es un discurso, configurado tanto desde las disciplinas que definen y “calibran” la experiencia humana (Venn 1984), como de las estructuras sociales y políticas que sustentan el desarrollo de tales disciplinas (Henriques *et al.* 1984). Sin embargo, la subjetividad trasciende el plano de lo discursivo y se instala en la vida como una realidad material-semiótica; de tal modo que es fácil que se confunda con la naturaleza adscrita a lo material, en especial al cuerpo. En efecto, existe una alimentación mutua entre las disciplinas y la vida, de tal modo que las primeras construyen la vida como natural (biológico, físico, genético), mientras que la vida se encarga de sacralizar lo natural y, con ello, a las mismas disciplinas que la regulan. De esta forma, se producen maneras de vivir, sentir, actuar, ser, estar, alineadas a la perfección con los patrones de naturalización-normalización, y controladas por éstos. Las subjetividades que se producen de este modo, resultan funcionales, pero no por fuerza completamente controladas. Es por eso que la subjetividad es descrita como contradictoria (Amigot 2007), y muchas veces la producción de sí misma conlleva la resistencia a esa misma producción (Butler 2001).

La relación entre poder y saber, ya analizada por Foucault (1978), adquiere, entonces, un rol importante en la producción de las subjetividades, es mantenida y ensamblada de manera social a través de las mismas prácticas y discursos que produce. Las disciplinas y su desarrollo son las que sustentan dicha relación. Es clave, entonces, penetrar en las visiones epistemológicas, en las lógicas del *episteme*, de la producción del conocimiento y de las tesis sociales dentro de las que acaecen. Autores y autoras de la historia de la ciencia (Kuhn, Feyerabend, Knorr-Cetina) han

identificado que las prácticas sociales involucradas en la producción del conocimiento son importantes en sus resultados, es decir, son parte del conocimiento mismo. De ahí surgen la importancia y necesidad de estudiar la academia, como un punto en el que confluyen la producción y reproducción del conocimiento y una serie de prácticas de interacción y simbolización, en las que el género juega un papel central. De manera adicional, existe cierto consenso en considerar que falta trabajar en profundidad en los aspectos experienciales, personales y de la vida cotidiana de las personas que hacen ciencia y/o trabajo académico, en orden a conocer aspectos que puedan estar actuando en las diferencias aún existentes entre hombres y mujeres en dichos espacios (Wyss y Tai 2010, Berríos 2005).

Subjetividad femenina y saber

El concepto de subjetividad es polisémico y dependiente de su contexto de enunciación, por esto es problemático y requiere delimitaciones. Más aún cuando es analizada desde el género, en un lugar particular como es la academia. La vivencia de “lo femenino” en la academia está mediada por las estructuras y relaciones sociales subyacentes a dichas estructuras y por las narrativas y significados provenientes del entramado idiosincrático de la experiencia. Esta vivencia, cuando es experimentada dentro de los marcos de una cierta categoría social simbólicamente sobredeterminada, puede ser denominada subjetividad (Wetherell 2008). Como se dijo, el concepto de subjetividad supera en complejidad al de identidad; entrega elementos de la encarnación profunda de la categoría y provee a quienes se dedican a la investigación de los significados

que cada persona, situada desde un punto particular de enunciación, produce sobre sí misma y su vida. La subjetividad es un fenómeno dinámico y en acción, a diferencia de la identidad, y, además, introduce al análisis las vivencias producidas desde la corporalidad, que en el caso de las mujeres marca una manera particular y muy sobredeterminada (Amigot 2007, Bonder 1998). Esto quiere decir que, al igual que en el caso de la identidad, los procesos de construcción de un/a sujeto/a a su vez evocan maneras sociales de hacer y simbolizar, pero, a diferencia de la identidad, la subjetividad da cuenta de la intersección entre la categoría social “mujer” y las vivencias específicas de mujeres particulares en lugares de trabajo específico, “el peculiar interjuego entre las marcas que deja en su subjetividad su inscripción en el género femenino, y las particularidades de su singularidad para desarrollar procesos creativos ante sus deseos” (Burin 2008: 81). Por otra parte, la subjetividad no sólo actúa desde la dimensión de género, sino que pasa a dar cuenta de la compleja maraña entre el género y otros puntos de enunciación que modulan la experiencia, tales como la clase, el lugar de procedencia, la disciplina en la que se trabaja, etcétera (Ledwith y Manfredi 2000).

Dentro de las teorías más utilizadas para estudiar la subjetividad se encuentra el psicoanálisis. Desde el punto de vista más tradicional y esencialista, existirían una serie de tendencias instintivas o pulsiones⁷ que motivan, en este caso, diferencias psíquicas de género. La pulsión epistemofílica, en específico, ha sido usada por el psicoanálisis para explicar la necesidad de saber, que, según Freud, se forma a partir de la unión entre la experiencia sensorial con un objeto y la representación del mismo en la *psique*

⁷ “Proceso dinámico consistente en un empuje, que hace tender al organismo hacia un fin” (Laplanche y Pontalis 1996: 324).

(Burin 2002). Dicha pulsión, que se liga en los varones al deseo de saber (algo así como aprehender), en las niñas está ligada al deseo del hijo (en masculino). Lejos de naturalizar esta visión teórica y aún suscribiéndola al nivel descriptivo, Burin (2002) plantea que es necesario conocer los contextos socio-políticos y de producción bajo los cuales emerge la subjetivación; en un contexto patriarcal, el saber ocupa un espacio simbólico masculino (Bonder 1998). En el caso particular de las mujeres académicas, el saber toma un lugar central, por lo que resulta relevante conocer las condiciones de posibilidad de la necesidad de saber en las mujeres (Burin 2002), dentro de un sistema simbólico patriarcal. Más que analizar las características de las mujeres como sujetas constituidas en esencia de un modo, respecto del conocimiento, es necesario conocer cómo el conocimiento se ha asociado con estructuras históricas de producción que suponen la conformación de las subjetividades generizadas; de modo que, aludiendo a la asociación entre saber y poder, las mujeres somos sujetas producidas fuera de los márgenes de esa dupla.

Para esta autora, la conformación del aparato psíquico va confluyendo en una diferenciación de género, debido a que la estructura y el entorno social patriarcal van legitimando ciertas construcciones subjetivas y deslegitimando otras, que se conforman con la imagen del simbólico femenino o masculino. De esta forma, si bien para Burin (2008) se podría decir que existe un aparato psíquico femenino, éste no sería esencial, sino que un efecto. Como un resultado posible, existe en la conformación de la subjetividad femenina una orientación hacia el empoderamiento de otros/as, en particular hombres (Burin 2008). Burin (2002) supone que la entrada de muchas mujeres en el ámbito del saber-poder oficial está ligada

colonialmente a una identificación con el agresor. Sin embargo, desde la perspectiva de la misma autora (Burin 2008) esta polarización del dominio de lo público versus lo privado, ya no tiene tanto sentido, cuando tenemos imágenes femeninas influyendo en el espacio público y desperfilando un poco la exclusividad de los hombres. Por lo tanto, la autora concuerda, igual que muchas otras autoras feministas de la subjetividad, con que esta visión de lo subjetivo como receptor de los mandatos estructurales y mero estructurador de una psique individual, debe ser complejizada y revisada visibilizando sus espacios agénticos.

Burman (2003) define la subjetividad de manera muy gráfica, otorgándole un “doble sentido foucaultiano; es decir, como “sujeto a” y “sujeto de” o sea “subjetividad como un producto de las dinámicas institucionales y como parte activa y productora de estas dinámicas” (p. 160). Esto implica reconocer a la persona “mujer” como inserta dentro de las estructuras sociales patriarcales de poder, y, al mismo tiempo, como agente de su propia rebeldía y potencia de cambio (Rosete 2005, Burin 2002). De hecho, el espacio histórico de subordinación puede ser precisamente la condición de posibilidad de la transformación de las maneras de conocer y saber-se (Burin 2002).

De este modo, si bien el patriarcado se basa en una distribución, juego y metáforas del poder como constituyentes de las relaciones entre mujeres y hombres en tanto “sujetos/as a” (Fernández 2005), no está basado sobre diferencias esenciales, sino sobre prescripciones aprendidas y socializadas durante el desarrollo de cada persona (historia personal) y de la humanidad (historia social). Implica, eso sí, la naturalización de las dife-

rencias y los des-balances de poder, así como de las prácticas diferenciadas para hombres y mujeres (Burin y Meler 2000).

Al entender la subjetividad como una contingencia inmersa en el patriarcado, es importante incorporar la socialización histórica de las mujeres como una manera de comprender una parte de la experiencia colectiva de ejercer el poder desde una lógica y unos canales distintos de los masculinos (Berríos 2007). Incluso, parece ser que, generacionalmente, existen diferencias en las maneras como las mujeres se auto-perciben y relacionan de forma simbólica con su carrera académica (Ledwith y Manfredi 2000), diferencias que se relacionan de seguro, con la historia social y los cambios de las estructuras patriarcales en las últimas décadas. También es importante conocer las experiencias y memorias tempranas de las personas para comprender cómo el patriarcado las constituyó y continúa constituyendo subjetivamente (Rosete 2005). Para Burin (2008) desde un punto de vista psicoanalítico, por ejemplo, el techo de cristal tiene una gestación temprana en la infancia y las formas de “enfermar” en la edad adulta están relacionadas con las experiencias tempranas.

De manera específica entonces, en el trabajo académico, el patriarcado funciona como un sistema complejo en el que la subjetividad resulta de la mezcla entre poder y saber (Davies 1992) y las académicas hemos entrado en el juego de la producción de conocimiento llamado “científico”, el que, al menos en apariencia, no incorpora lo femenino, porque se ha constituido a través de la historia en masculino por defecto (Davies 1992).

Además de la función del patriarcado en la configuración de lo femenino, se encuentra la posibilidad de una subjetividad femenina constructora y agéntica. En efecto, es posible comprender que lo subjetivo no está

sometido por completo a lo ideológico, sino que puede producirlo, e incluso, subvertirlo. Esta agencia, sin embargo, no es un “poder” completamente direccionado, sino más bien una potencia contradictoria que opera de maneras opacas, a través del uso de los significados y, en este caso, de los cuerpos generizados (Butler 1997, Burman 2005). Según Braidotti (2000) una redefinición de la subjetividad femenina por fuerza debe considerar la materialidad corporal, “poniendo énfasis en la estructura corporizada, y por lo tanto sexualmente diferenciada, del sujeto hablante” (p. 29).

Es necesario abordar la doble estructuración de la subjetividad femenina que contraviene los mandatos sociales respecto del género, pero que, a cambio, vive como resultado una sensación de pérdida de vínculos y un vaciamiento de la vida afectiva. Sin embargo, para Burin (2008), al mismo tiempo, la aceptación extrema de estos mandatos sociales se asocia a sentimientos de frustración e incluso con depresión.

Subjetividad femenina y trabajo académico

La contradicción forma parte de la manera en que la subjetividad se configura; Reyes (2006) observó que las y los académicas/os de una universidad chilena expresaron ideas progresistas respecto de las inequidades relacionadas de manera explícita con el género y esquemas genéricos conservadores, cuando estas inequidades no eran puestas en relieve. Ledwith y Manfredi (2000) vieron que las mujeres académicas identificaban problemas relacionados con el género en sus carreras (como la crianza de hijos e hijas), pero no eran sensibles a las problemáticas de género, con poca disposición a trabajar en proyectos relacionados con los derechos de las mujeres en sus disciplinas.

Las autoras relacionan esto con la pérdida de poder que implicaría entrar en un campo no-tradicional, y abiertamente rebelde, en sus respectivas disciplinas, rompiendo con eso el mito de la ciencia sin posición (Davies 1992). La fuerte carga simbólica que tiene “lo femenino” en las subjetividades producidas en el sistema patriarcal, ha llevado a las mujeres a incorporar de manera privatizada lo público (tomando labores reproductivas dentro del trabajo) y a compatibilizar el trabajo asalariado con las redes femeninas (como trabajo remunerado) de cuidado dentro del mundo privado (Saracosti 2006). Aun así, las mujeres viven con culpa su hibridización entre lo público y lo privado, sin poder sentirse más que “en tránsito” entre uno y otro espacio (Saracosti 2006).

Metodología

Desde las teorías feministas se ha validado una forma de producción del conocimiento que, si bien ha incorporado los conocimientos oficiales y oficialmente producidos, también ha instalado formas más complejas y subalternas de emergencia del saber. Burin (2002) reconoce que las feministas han incorporado una “dialéctica espiralada de conocimiento” (p. 159) cuando hacen dialogar los elementos teóricos con las vivencias de la vida cotidiana, incorporando “la experiencia personal, íntima, que otorgue sentido al conocimiento adquirido y que suministre nuevas representaciones” (p. 159) del conocimiento.

Esto hace que la subjetividad sea mucho más susceptible y apropiada al uso de metodologías cualitativas de investigación (Wetherell 2008). De hecho, la subjetividad puede entenderse como un proceso de la identidad que, a diferencia de este último concepto, introduce la contradicción, la temporalidad, la memoria (Rosete 2005) y la permanencia al *self*, articu-

lándolos a través de nuestra capacidad de narrar. En ese sentido, la narración, como herramienta cualitativa, nos permite dar cuenta con mayor profundidad de tal complejidad (Amigot 2007).

Este mismo principio se aplica en la metodología de narrativas dialógicas, cuyo objetivo es viajar desde el conocimiento oficial de la investigadora, pasando, en su calidad de narrataria (Cornejo, Mendoza y Rojas 2008), por sus propias vivencias íntimas de género, como por las de las narradoras, y así romper de forma implícita el binario ciencia/intuición. Las narrativas, conservan al mismo tiempo heterogeneidad y comunidad (Burin 2002, Biglia y Bonet-Martí 2009), al plasmar los trozos de relatos, sin apelar por fuerza a la lógica de jerarquización, ni de la presentación tradicional del conocimiento, el que además, como es habitual, consiste en invisibilizar las diferencias.

Para Burin (2002), la construcción de otro modo de producción de conocimiento le permite a las mujeres re-conocerse en ese saber, y no continuar siendo mal “representadas” por la ciencia patriarcal. En este punto es importante hacer notar que esto no implica tomar una posición esencialista respecto de la existencia de un “saber femenino”, sino refleja la necesidad de recuperar los saberles silenciados/invisibilizados y reestructurar la ciencia patriarcal, la cual, sin duda, también ha esencializado la forma “masculina” de hacer conocimiento.

Esta manera de investigar es compleja, puesto que también está inserta dentro de las lógicas tradicionales de las denominadas ciencias sociales, las cuales usan el apelativo “ciencia” con celo, intentando emular las condiciones de neutralidad y autovalidación de las ciencias llamadas naturales. Stromquist (2006) reconoce que la relación entre el activismo de

género o feminismo y la academia es problemática, incluso en el caso de las mujeres que realizan investigación en temas de género, pues la academia promueve un cierto discursismo que desmoviliza. La autora propone que un desafío pendiente es incorporar componentes materiales, corporizados al quehacer académico.

Para contextualizar la mirada teórica revisada, se analizan trozos narrativos de cinco académicas de larga trayectoria y alta productividad en universidades del Consejo de Rectores de Chile. Se abordan aspectos tales como: configuración simbólica de la subjetividad femenina en relación con el trabajo académico; historias de vida y su relación con la academia, abordando las figuras infantiles, familia nuclear e hitos de vida familiar-académica asociados al género.

Narrativas y teoría

Configuración simbólica de la subjetividad femenina y el trabajo académico

El elemento distintivo más interesante y transversal a las narrativas trabajadas con las mujeres es la contradicción. Respecto del papel del género en el trabajo académico aparece una fuerte ambivalencia, ya que, por una parte, ellas comparten la visión “abstracta” de la fuerte inequidad de género en todo nivel social (ellas conocen los objetivos de la investigación y mi agenda como feminista antes de comenzar el trabajo narrativo), pero cuando este análisis se acerca a ellas y a sus vidas cotidianas, esto comienza a ser mucho menos claro. Aparece el contraste entre una visión individualista de los resultados personales, con la visión sociológica, culturalista, de la vida de otras mujeres.

La sociedad nuestra te lleva y te construye en el camino a que tú vas a ser mamá, te vas a casar, que vas a trabajar si es que puedes trabajar, y desde chica te están diciendo eso. En Chile se desconoce la relación entre el género y las oportunidades (P).

Nosotras aprendemos de chicas a competir por los hombres, entonces en la otra no ves una aliada, sino que una enemiga” (M).

El género es muy importante, existen muchas injusticias hacia las mujeres no sólo en el trabajo” (I).

De modo que, cuando abordan el análisis de género desde la perspectiva de los propios resultados y, sobre todo de los aciertos, tienden a hacer un análisis mucho más privado:

“En mi experiencia vivo una situación de género inusual, porque no me siento discriminada en lo absoluto. No siento que sea un tema de género el que esté o no en una posición académica particular, no estoy en algún lugar porque no quiero estar, no porque por el hecho de ser mujeres no se me dé la oportunidad de estar” (P).

“Yo creo que si me he sentido discriminada algo, he logrado salir, porque todo depende de una misma” (A).

“Cuando me han hecho sentir que tengo una situación privilegiada como mujer, pienso que me ha costado mucho esfuerzo personal” (M).

Una opinión recurrente entre ellas es que en el mundo de la academia, para ellas todo ha dependido de sus esfuerzos personales. Son exitosas porque han trabajado de manera intensa para serlo. No puede pasarse por alto que estas académicas son efectivamente exitosas entre sus pares. Surge así, la sensación de ser una excepción y un ejemplo de emprendimiento. Aquí aparecen interesantes las metáforas emprendedoras, como “salir adelante”, “surgir”, “ser alguien en la vida”.

“Mi sueldo es tan bueno porque yo negocié, yo negocié bien”.

“Yo nunca me quedé. Las oportunidades que se presentaron siempre las aproveché, no me dejé manipular (porque es muy fácil dejarse manipular)” (P).

“Yo era como una esponja, aprovechaba todas las oportunidades, me esforzaba mucho” (A).

“Yo no quiero quedarme atrás, desde chica yo era muy matea en el colegio, tenía cierta ambición por ser algo más, soy bastante perseverante” (I).

“Yo era estudiosa, me gustaba leer, me gustaba sacarme siete para que me felicitaran, siempre en lo académico, yo creo que porque yo pensaba que era fea”. “Me gusta la gente que de la base parte y sueña, y logra cosas solamente por su esfuerzo personal” (A).

“Siempre fui estudiosa y perseverante y mis padres me dieron todas las oportunidades” (I).

Burin (2008) describe lo que llama una “suposición omnipotente” (p. 81) en su trabajo con mujeres que negaban la existencia del techo de cristal en sus vidas, al considerar que estas barreras son propias de cada persona. Las mujeres describen varias estrategias entre las que se encuentran el trabajo duro y la perseverancia, pero también algunas acusan transformaciones subjetivas. Tal como las mujeres pioneras históricas que tenían que disfrazarse de hombres para desenvolverse en un mundo masculino, son aceptadas si disfrazan su subjetividad de esa manera.

“Yo creo que yo soy muy masculina, no ando con cosas raras y soy muy racional para mis cosas” (P).

“Yo como mujer soy mucho más completa que un hombre, pero como académica he tenido que integrar muy bien mi lado masculino” (M).

“Yo creo que soy muy masculina en el sentido que separo mucho los diversos planos” (A).

Estas afirmaciones recuerdan lo postulado por Burin (2008) respecto de la colusión con la figura masculina que las mujeres llevan a cabo por la participación en el dominio del espacio público. En efecto, una sociedad políticamente correcta, presente en un mundo epistemológicamente tradicional (binario), ya no pide que los cuerpos femeninos estén excluidos de forma explícita de la cotidianeidad. Sin embargo, hay ciertos mundos que aún tienen exclusividad masculina, que se segmentan y no admiten lo femenino dentro de su campo simbólico. Para eso, las mujeres deben masculinizar aquello que de manera simbólica pesa dentro de esos con-

textos. Es probable, que, siguiendo a Butler (2001), este disfraz sea un *performance* que se vive con incomodidad e inadecuación subjetiva en las mujeres y las introduce en contradicciones.

Historias de vida familiar y su relación con la academia

□ Figuras infantiles

Para las académicas, el saber no aparece como algo en sí mismo importante de modo primario, sino como un vehículo para conseguir reconocimiento de las personas significativas. Ellas citan a profesores y profesoras, padres y madres entre estas figuras.

“Yo creo que de chica era un poco pesada. Era muy estudiosa y me gustaba mucho el reconocimiento de mis profesores y de mis papás” (M).

“Estudiaba mucho y siempre que me sacaba buenas notas esperaba mi recompensa, una felicitación” (I).

“Yo creo que era estudiosa al principio para que me reconocieran algo, porque me sentía fea” (A).

De acuerdo con las teorías de la subjetivación femenina, para teóricas como Chodorow (1984) un referente importante para la formación de una subjetividad con un yo más flexible y proclive a la vinculación más cálida (parecida a la que la madre tradicional tiene con su bebé), es la propia madre. En esta teoría la mayor identificación con la madre atraería a la niña hacia una feminización o identificación personal, mientras que hacia el padre, la identificación es posicional (ideal, más que real). En el caso de las mujeres

académicas, existe una identificación fuerte con figuras masculinas, lo cual les pone a medio camino, o tal vez en un doble camino, en el que la identificación preeminente es con el padre, del cual extraen una tendencia al saber oficial, a la ciencia tradicional.

“Mi padre quiso tener una profesión, quería ser ingeniero. Él quería siempre ser algo más y me contagiaba esas ganas, como un motor” (I).

“Mi mamá era estricta (mucho tabú, todo escondido), yo me llevaba mejor con mi papá. Él quería superarse y eso marcó mi vida académica. Muy tarde ingresó a la universidad (yo tenía 7 años) y ahí empecé a conocer que había algo más”. “Yo era pobre, así que no tenía amigos con esos sueños, pero sí los amigos de mi papá, los compañeros de curso de mi papá” (A).

“Yo me parezco mucho a mi papá, que era un trabajador incansable, surgió con esfuerzo, mi mamá era muy tradicional y se quedó” (P).

“Mi papá quería tener hijo varón y proyectaba en mí ciertas cosas propias de varones, me enseñaba quehaceres de hombre y era estricto conmigo” (I).

“Mi padre me inculcó que tenía que ser académica, él era un autodidacta, culto, pero hecho él solo” (M).

Los hombres podrían actuar como baqueanos o guías expertos dentro de un universo masculino, por lo cual es necesario identificarse con ellos. A su vez, esto marca un alejamiento de la figura materna.

“Mi mamá me decía que ella quería que yo me casara nomás, y si me dieran ganas de ir a la universidad, bueno... profesora” (A).

“Mi mamá era estereotipada y tradicional —las mujeres estamos para sufrir y servir a los varones—, ella era muy sumisa y ese rol de ella no me gustaba, me enojaba” (I).

“Yo tuve una madre súper tradicional. Ella soñaba con que yo me casara y tuviera hijos, yo como que me arranqué de ella” (P).

Para Burin (2008) un grupo de teorías propone que la identificación temprana con la figura masculina es el resultado del rechazo de la figura materna (que para las niñas resulta sólo potente en los espacios privados) y de la constatación de que el espacio público es dominado por los hombres, lo cual hace que se asocien con ellos para entrar en él.

□ Familia nuclear

La tensión trabajo-familia tiene que ver sobre todo con los roles y tiempos; muchas veces, los roles cumplidos en el trabajo y la familia son antagónicos entre sí, lo cual se complejiza por el hecho que el momento vital en que ambos ámbitos tienen su oportunidad de mayor desarrollo es el mismo (Wyss y Tai 2010, Ceci y Williams 2011), lo cual muchas veces representa para las académicas un camino bifurcado.

“Yo fui mamá bien tarde, y ahora soy como abuela de mi hijo. Creo que me cuenta un poco más entenderlo que una madre joven” (I).

“Con mi marido optamos por tener a nuestro hijo una vez que yo terminé mi doctorado, de modo que pudiera hacer mis estudios sin problemas” (M).

“La maternidad no se me dio, me dediqué a esto, pero tuve mis crisis por eso” (P).

“Yo hice grandes renunciaciones por desarrollarme profesionalmente. Dejé mi hija con su padre y hasta ahora siento que eso nos distanció” (A).

Burin (2008) destaca que, al hacer una evaluación de sus trayectorias, las mujeres de carrera identifican un elevado costo subjetivo (que tiene que ver con los vínculos afectivos, sobre todo) para pagar un desarrollo exitoso en el plano laboral. Describe que en las mujeres con éxito laboral, existe una opción por desarrollar familia y vínculos emocionales de manera enfática en sus vidas, controlando y organizando los tiempos y espacios laboral y familiar, de tal modo de que este último no se vea afectado por el primero.

“Yo intento trabajar en la casa, cerca de mi hijo. A veces para poder concentrarme tengo que estar con tapones en los oídos” (I).

“Trabajo hartito en la casa, para estar con mi hijo. Juega o hace sus tareas a mi lado y yo trabajo sin problemas” (M).

“Trato de conversar mucho con mis hijas, pasar hartito tiempo con ellas, más de lo que lo pasaría una mamá común y corriente” (A).

En las mujeres con familias e hijos/as eso se ve en que existen tiempos limitados en los cuales ellas optan por trabajar en sus casas, arriesgando interrupciones e invasiones. En el caso de las participantes es posible ver, sin embargo, que la opción académica entra en constante tensión con la familiar.

“Yo no fui una mujer típica, tomé otras opciones, prioridades y... no se dieron” (las opciones tradicionales) (P).

“Y eso es lo que espera tu familia, y cuando tu familia ve que *algo no pasa*, empieza con “bueno y cuándo”. Yo sufrí la presión social, la presión familiar de que porqué no tuve hijos” (P).

“Viví un periodo complicado haciendo mi doctorado, me sentí culpable de estar fallando como mamá, como mujer” (I).

“Cuando me fui al doctorado me llevé a mi hijo, eso no lo cuestioné porque pensaba que él me necesitaba mucho como madre, necesitaba de mis cuidados y, como yo estaba sola, fue muy duro” (I).

Fox (2010) reporta que existe la idea de que el/la académico/a ideal es el que “da total prioridad al trabajo y no tiene intereses o responsabilidades fuera” (p. 1002), y las fuertes expectativas sobre el trabajo científico como una “forma de vida”. En los trozos seleccionados se advierte un sentido de inadecuación subjetiva que, tal vez por desempeñarse tan bien en un ámbito que conciben como no propio y, por compensación, trae el deseo de desempeñarse igualmente bien en el espacio que sí les pertenece (tal

vez intentando justificar la culpa que les produce desviar la energía desde lo que sienten verdadero hacia lo elegido).

Hitos de vida familiar-académica asociados el género

Es curioso que las mujeres coincidan en mencionar sus experiencias de posgrado, en particular las vividas en países de habla inglesa, como paradigmáticas respecto del género, tanto en sus vidas familiares como laborales, ya que al parecer pudieron vivir versiones de lo que significa ser mujeres académicas muy diferentes de las que se establecen en Chile.

“Cuando yo me fui a Estados Unidos, yo evolucioné. Yo como persona soy antes de irme y después de volver”. “En Estados Unidos nadie me conocía, nadie sabía quién era y a nadie le interesó y eso a mí me facilitó la vida” (P).

“En Inglaterra me sentí respetada”. “Al principio de mi vida de pareja intenté moldearme con el modelo tradicional de mi mamá, pero luego me fui a Inglaterra, donde las parejas de mi alrededor funcionaban diferente, con nuevas formas”.

“Para mí se rompieron esquemas de cómo es el hombre, la mujer, los roles. A los hombres chilenos les costó” (I).

“En Europa aprendimos otra forma de relacionarnos. ¡Yo conocí tantas formas nuevas de ser!” (M).

“Estados Unidos fue para mí como una puerta que se abría, me sentí respetada y valorada por mis habilidades” (A).

En el caso de las mujeres que tienen compañeros, las versiones del ser mujer casada, ya que los compañeros también fueron permeados por versiones de la masculinidad diversas. Es notable, que estas versiones han sido sancionadas en Chile, cuando han regresado.

“En otra cultura los hombres tienen que desaprender, allá era más libre, pero aquí hay mucha influencia del medio” (I).

“Las cosas que mi esposo hacía en casa en Estados Unidos eran vistas como normales, y aquí en Chile lo molestaron mucho (bromas y comentarios) y me criticaban también a mí” (A).

En todo caso, siendo casadas o no, todas las mujeres performaron en el extranjero versiones diferentes de la feminidad de las que pudieron performar en Chile antes y después de esa experiencia. Eso les enseñó una manera diferente y más crítica de la masculinidad y feminidad propiamente tradicional en sus culturas de origen.

Comentarios finales

Sobre la configuración subjetiva de las mujeres académicas aún queda mucho por explorar, pero de manera preliminar, es posible visualizar tensiones muy evidentes entre el trabajo académico y la vida familiar. Esta vida familiar no sólo es la que se vive en concreto, sino también una fantaseada y recordada. Sin naturalizaciones, es necesario repensar la identificación con la figura masculina en la infancia y adolescencia, la cual puede estar relacionada más que con una esencial relación de los hombres con el terreno del conoci-

miento, con las características de cómo son construidas las narraciones, ya que al producir las narrativas, las mujeres ya se encuentran permeadas con la asociación estereotípica entre hombre y conocimiento. Es necesario subrayar que por medio de las narrativas no podemos conocer la niñez, sino sólo el procesamiento adulto de ésta.

Otro elemento destacable es la contradicción; reconocido componente de las construcciones simbólicas, sobre todo en un momento histórico de tanto cambio en las relaciones de género y en la vida cotidiana de las mujeres, pero aún desfasado con los discursos y las construcciones de significado. Por último, es importante reconocer los universos simbólicos que tejemos al intentar comprender brechas de inequidad estructurales, puesto que, muchas veces, un obstáculo de género no es solucionable con políticas concretas, sino con reestructuraciones profundas de significado, desde el origen. La academia es un espacio estratégico de cambio simbólico, pero es necesario ubicarla como un quehacer humano de personas subjetivadas en lógicas sociales colectivas.

Bibliografía

- ACKER, S. *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid, Nancea. 1994.
- AMIGOT, P. "Una tensa oscuridad. Interrogando el abordaje psicosocial de la subjetividad", *Psicología e Sociedade*, 19 (3), 2007, pp. 20-25.
- BERRÍOS, P. "El sistema de prestigio en las universidades y el rol que ocupan las mujeres en el mundo académico", *Calidad en la Educación*, 23, 2005, pp. 449-361.

- “Análisis sobre las profesoras universitarias y desafíos para la profesión académica en Chile”, *Calidad en la educación*, 26, 2007, pp. 39-53.
- BIGLIA, B. y J. BONET-MARTÍ. “La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida”. *Forum Qualitative Social Research*, 10(1), 2009, art. 8.
- BONDER, G. “Género y Subjetividad: Avatares de una Relación no Evidente”, en P. I. *Género, género y epistemología: mujeres y disciplinas*, Santiago, CIEG, 1998, pp. 1-22.
- BRAIDOTTI, R. *Sujetos nómades*. Buenos Aires, Paidós, 2000.
- BURIN, M. “Las ‘fronteras de cristal’ en la carrera laboral de las mujeres”. Género, subjetividad y globalización, *Anuario de Psicología*, 39 (1), 2008, pp. 75-86.
- “Sobre la pulsión epistemofílica y el deseo de saber en las mujeres”, en M. BURIN, *Estudios sobre la subjetividad femenina. Mujeres y salud mental*, Buenos Aires, Librería de Mujeres, 2002, pp. 155-168.
- y MELER, I. *Varones, género y subjetividad masculina*. Buenos Aires, Paidós, 2000.
- BURMAN, E. “Infancia y subjetividades políticas contemporáneas”, en M. VILLUENDAS y A. GORDO (coords.). *Relaciones de género en psicología y educación*, Madrid, Dirección General de Promoción Educativa, 2003.
- “Contemporary Feminist Contributions to Debates around Gender and Sexuality: From Identity to Performance”, *The Group-Analytic Society*, Londres, 38(1), 2005, pp. 17-30.
- BUTLER, J. *The psychic life of power: theories in subjection*. Stanford, Stanford University Press, 1997.

- . *Mecanismos psíquicos del poder: Teorías sobre la sujeción*. Madrid, Cátedra, 2001.
- CÉCI, S. y W. WILLIAMS. *Understanding current causes of women's underrepresentation in science*. PNAS, 108 (8), 2011, pp. 3157-3162.
- CHODOROW, N. *El ejercicio de la maternidad*. Barcelona, Gedisa, 1984.
- CORNEJO, M., F. MENDOZA y R. ROJAS. "La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño metodológico". *Psyche*, 17(1), 2008, pp. 29-39.
- DAVIES, B. "Women's Subjectivity and Feminist Stories", en C. ELLIS y M. FLAHERTY (eds.) *Investigating subjectivity, research on lived experience*, California, Sage, 1992.
- FERNÁNDEZ, L. "Género y mujeres académicas: ¿Hasta dónde la equidad?", en N. BLAZQUEZ y J. FLORES (eds.), *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*. México, Plaza y Valdéz, 2005.
- FONDECYT. Estadísticas género Iniciación 2010. 2010 http://www.conicyt.cl/573/articles-37877_recurso_2.pdf (consultado en mayo de 2011).
- FOUCAULT, M. *Nacimiento de la biopolítica: Curso en el College de France*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1978-1979.
- FOX, M. "Women and men Faculty in Academic Science Engineering: Social-organizational Indicators and Implications", *American Behavioral Scientist*, 53 (7), 2012, pp. 997-1012.
- HAUSMANN, R., L. TYSON y S. ZAHIDI. *The Global Gender Gap Report 2011*. World Economic Forum. Geneva: World Economic Forum, 2011. <http://www.weforum.org/en/initiatives/gcp/Gender%20Gap/Countries2008/index.htm> (consultado en abril de 2012).

- HENRIQUES, J., *et al.* "Introduction: the pint of departure", en J. HENRIQUES, *et al.* *Changing the Subject*. Londres, Methuen, 1984.
- LEDWITH, S. y S. MANFREDI. "Balancing Gender in Higer Education A study of the experience of senior women in a 'New' UK University", *The European Journal of Women 's Studies*, 7, 2000, pp. 7-33.
- MARTÍNEZ, S. "Las sutilezas, y no tanto, de la academia y el género en Chile", *Acta VIII Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología e Género*, 2010, pp. 1-15.
- ROSETE, M. "Mujeres con estudios de postgrado La construcción de su Identidad y Subjetividad", en N. BLAZQUEZ y J. FLORES (eds.), *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*. México, Plaza y Valdéz, 2005.
- SARACOSTTI, M. "Mujeres en la alta dirección de educación superior: posibilidades, tensiones y nuevas interrogantes", *Calidad en la educación*, 25, 2006, pp. 243-259.
- SIES. Personal Académico 2008 de Educación Superior Informe por Número de Académicos. Santiago: Ministerio de Educación. 2008 http://www.divesup.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=131&Itemid=158 (consultado en abril de 2012).
- STROMQUIST, N. "Una cartografía social del género en educación", *Educación e sociedade*, 27, 95, 2006, pp. 361-383.
- VENN, C. "The Subject of Psychology", en J. HENRIQUES, *et al.* *Changing the Subject*, Londres, Methuen, 1984.
- WETHERELL, M. "Subjectivity or Psycho-discursive practices? Investigating complex intersectional identities", *Subjectivity*, 22, 2008, pp. 73-81.

- WILLIAMS, W. y S. CECI. "When Scientists Choose Motherhood", *American Scientist*, 100, 2012, pp. 138-145.
- WYSS, V. y R. TAI. "Conflicts between graduate study in science and family life", *College Student Journal*, junio 2010. <http://www.finarticles.com> (consultado en marzo de 2012).