

Sobre lo inadmisible: Desigualdades y violencias de género en la formación de pregrado de científicas sociales en Chile

On the Inadmissible: Gender Inequalities and Violence in the Undergraduate Education of Social Scientists in Chile

Fecha recepción: junio 2024 / Fecha aceptación: noviembre 2024

DOI: <https://doi.org/10.51188/rrts.num35.862>

rumbos TS

ISSN en línea 0719-7721 / Licencia CC BY 4.0.

RUMBOS TS, año XX, N° 35, 2025. pp. 91-120

Menara Guizardi

Doctora en antropología social. Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina vinculada a la Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales (EIDAES-UNSAM), investigadora externa de la Universidad de Tarapacá. Doctora en antropología social. Avenida Roque Sáenz Pena, 832, 6 piso. Código postal: 1035. Buenos Aires, Argentina. Autora para correspondencia.



menaraguizardi@yahoo.com.br



<https://orcid.org/0000-0003-2670-9360>

Natalia Marroquín

Antropóloga Social.
Calle Santo Domingo 2478. Código postal: 8900000. Santiago, Chile.



nmsanchez6@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0006-5873-0163>

Resumen

El artículo presenta un estudio cualitativo sobre las experiencias de desigualdad y violencia de género en la formación de pregrado de académicas de las ciencias sociales que trabajan actualmente en Chile. El objetivo es mostrar cómo la existencia de una alianza masculina en las instituciones de educación superior donde estas mujeres estudiaron naturalizó la violencia androcéntrica, dotándola de un carácter interseccional, sistémico, cotidiano, persistente y, a la vez, impronunciable. El principal aporte del texto es presentar dimensiones cualitativas de la reproducción de la desigualdad de género en la formación universitaria.

Palabras clave

Desigualdad de género; violencia; universidades; formación académica; ciencias sociales; Chile

Abstract

The article presents a qualitative study on the experiences of gender inequality and violence in the undergraduate training of female social science academics currently working in Chile. The objective is to show how the existence of a male alliance in higher education institutions where these women studied naturalized androcentric violence, giving it an intersectional, systemic, daily, persistent, as well as unpronounceable character. The main contribution of the text is to present qualitative dimensions of the reproduction of gender inequality in university education.

Keywords

Gender inequality; violence; universities; academic training; social sciences; Chile

Introducción¹

Este artículo analiza los resultados de un estudio cualitativo realizado en 2023, en el cual se entrevistó a 50 académicas de las ciencias sociales que trabajan actualmente en Chile sobre las experiencias de desigualdad y violencia de género vividas durante sus formaciones universitarias de pregrado. En este estudio, comprendemos que las *desigualdades de género* son parte de un “privilegio histórico (a veces denominado privilegio heredado)”, que refiere a “las ventajas que se obtienen de la pertenencia a categorías sociales dominantes (altamente valoradas): ser blanco, hombre, de clase alta, sin discapacidad, cisgénero², heterosexual” (Bisson et al., 2021, p. 9). A la vez, definimos la violencia de género como aquella que es ejercida en contra de una persona, grupo o población, basada en la identidad o en la expresión del género (Wies y Haldane, 2011).

Considerando estos conceptos, el principal objetivo de la investigación es mostrar cómo la existencia de una alianza masculina en las instituciones de enseñanza superior donde estas mujeres estudiaron naturalizó el androcentrismo³ y

¹ Las autoras agradecen a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), que financia el presente estudio a través del Proyecto Fondecyt 1230017; a la Humboldt Foundation (Alemania) que lo apoya a través de la Georg Forster Research Fellowship for Experienced Researchers y a la Coordinación de la Formación del Personal de Nivel Superior (CAPES, Brasil), que lo financia a través del proyecto CAPES/PRINT “Metodología e Ensino: desafios e inovações nas Ciências Humanas” (Proceso: 88881.311314/2018-01), desarrollado en el Departamento de Antropología de la Universidad Estadual de Campinas (Brasil).

² Se denomina “cisgénero” a las personas que se autoidentifican con el sexo biológico con el cual nacieron.

³ El concepto de androcentrismo alude al orden simbólico predominante en las sociedades estructuradas a partir de una organización del poder que eleva lo masculino e inferioriza lo femenino (Bourdieu, 2002). Esto implica que el honor, el prestigio, los bienes materiales sean distribuidos desigualmente, asociándose a los elementos masculinos de la sociedad (Bourdieu, 2002). Dicho orden se ancla en una cosmovisión androcéntrica que divide las cosas, personas, saberes y prácticas a partir de categorías binarias jerarquizadas (masculino/femenino, arriba/abajo, fuerte/débil). Estas nociones son asumidas con tal fuerza, que su uso “prescinde de justificación”, “se impone como neutro” y “no necesita explicitarse en discursos destinados a legitimarlo” (Bourdieu, 2002, p. 9). Los cuerpos son asumidos como depositarios de “una visión mítica del mundo enraizada en la relación arbitraria de dominación del hombre sobre la mujer” (Bourdieu, 2002, p. 11). Esta cosmovisión representa simbólicamente “al hombre como activo y a la mujer como pasiva” (Bourdieu, 2002, p. 21), creando, expresando y dirigiendo “el deseo masculino” como “posesión” y “dominación erotizada” (Bourdieu, 2002, p. 21). Muy a menudo, este conjunto de simbolismos naturaliza también la misoginia: el rechazo, desprecio o incluso odio a las mujeres y a todo lo que se asocia a lo femenino.

la violencia de género, dotándolos de un carácter sistémico, cotidiano y persistente, a la vez que impronunciable: un tema sobre el cual nadie hablaba abiertamente. Asimismo, el estudio también busca subrayar el carácter interseccional de las vulneraciones sufridas por las mujeres, observando la incidencia simultánea de discriminaciones de clase y étnico-raciales en sus trayectorias formativas. Esta propuesta se respalda en tres debates teóricos.

Primero, en el concepto de “alianza masculina” propuesto por Segato (2010). Para la autora, el mandato de masculinidad patriarcal descansa en la construcción relacional de una alianza entre hombres que se configura a partir de dos ejes. Uno de carácter vertical, que refiere a la ejecución de la violencia androcéntrica sobre mujeres y diversidades sexuales. Esta violencia es lo que mantiene la dominación masculina, reconfirmando la posición jerárquicamente rezagada de sus destinatarias. El otro eje es horizontal y está constituido por la camaradería entre los hombres en esta empresa violenta y jerarquizadora. Esta horizontalidad fomenta el lazo identitario de los hombres con sus “socios en la fraternidad” (Segato, 2010, p. 14). Es decir, implica el interreconocimiento y les permite asentar (simbólica y relationalmente) “la condición de iguales” (Segato, 2010, p. 14), pese a que están en permanente competencia. Así, el equilibrio entre la competición y cooperación de los hombres en esta alianza reactualiza la “capacidad de dominación sobre aquellos que ocupan la posición débil de la relación de estatus” (Segato, 2010, p. 14).

La dimensión horizontal de esta alianza abre nuevas ventanas interpretativas para el carácter homoafectivo de la masculinidad y heterosexualidad prototípicas patriarcales. Contradicoriamente, estas se asientan en la construcción de afectos profundos entre hombres, sostenidos en un panteón simbólico para el cual todo lo admirable, reconocible y respetable es masculino. Cuando decimos que un hombre es “heterosexual”, esto usualmente alude a que tiene relaciones sexuales con personas del sexo opuesto (Frye, 1983, p. 133). Pero, en las experiencias de la masculinidad heteronormativa:

Todo o casi todo lo que es propio del amor, la mayoría de los hombres heterosexuales lo reservan exclusivamente para otros hombres. Las personas que ellos admirarán; respetan; adoran y veneran; honran; quienes ellos imitan, idolatran y con quienes cultivan vínculos más profundos; a quienes están dispuestos a enseñar y con quienes están dispuestos a aprender; aquellos cuyo respeto, admiración, reconocimiento, honra, reverencia y amor ellos desean: estos son, en su enorme mayoría, otros hombres. En sus relaciones con mujeres, lo que es visto como respeto es cortesía, generosidad o paternalismo; lo que es visto como honra es colocar a la mujer como en una campana de cristal. De las mujeres ellos quieren devoción, servidumbre y sexo. La cultura heterosexual masculina es homoafectiva; ella cultiva el amor por los hombres. (Frye, 1983, p. 134)

En este artículo veremos cómo los ejes “vertical” y “horizontal” (Segato, 2010, p. 14) de la reproducción del poder masculino operaron en las experiencias concretas que nuestras entrevistadas tuvieron en sus formaciones de pregrado.

Abordaremos, por una parte, los aspectos horizontales, analizando la existencia de un conjunto de mecanismos simbólicos, relaciones y de poder empleados por los hombres para reafirmarse en una posición superior en los espacios universitarios. Por otra parte, analizaremos también la dimensión vertical, que alude al ejercicio de violencia de género hacia las mujeres.

En las conversaciones sostenidas con las académicas observamos un amplio espectro de manifestaciones de estas violencias. Se registran vulneraciones muy distintas entre sí, difusas, difíciles de localizar, precisar o definir. Están en todas partes, en distintos tipos de vínculos, y se configuran en ellos de forma diversa. Se materializan como un cuadro sistémico de pequeñas y medianas agresiones. Esto nos lleva al segundo eje conceptual: las discusiones sobre el *sexismo* en las universidades.

El *sexismo* es una expresión de la violencia de género y está asentado en la discriminación con base en el género (Flores y Espejel, 2015). De “manera sutil y en disimulo”, esta expresión de la violencia “transita vertical, horizontal y circularmente entre los distintos agentes con presencia en las universidades” (Flores y Espejel, 2015, p. 130). Se verifica que el “uso de la fuerza física -golpes, violación y abuso cotidiano- no es el único medio de ejercitar violencia” (Flores y Espejel, 2015, p. 130). Así, el concepto de *sexismo* complementa las reflexiones de Segato (2010), recordando que la violencia masculina puede manifestarse en múltiples ropajes (desde formas más simbólicas hasta las más físicas), todas intencionadas al ejercicio cotidiano, situacional y concreto del poder. Su finalidad, no siempre explícita o consciente, es “mantener en situación de inferioridad, subordinación, explotación al sexo opuesto, en tanto valoración (en las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual) que se hace de una persona atendiendo a la categoría sexual biológica a la que pertenece” (Flores y Espejel, 2015, p. 130).

El *sexismo* aparece en el ambiente universitario como un cuadro general: constituye un organizador semántico de los procesos de subordinación de las mujeres y diversidades sexuales. Conforma el subsidio simbólico que normaliza el avance hacia las formas de violencia más físicas. Se apoya en varios mecanismos relaciones y simbólicos, como, por ejemplo, la atribución de estereotipos a las mujeres cuando sufren violencias y las denuncian. También opera a través de la exclusión de las mujeres de espacios decisarios y de poder, así como mediante la invisibilización de los problemas y cuestiones que plantean o por la deslegitimación de sus experiencias, conocimientos y trayectorias (Hanson y Richards, 2017).

Esto remite al tercer debate teórico que respalda este artículo, referido al carácter interseccional de estas experiencias, que son más intensas para las personas simultáneamente subordinadas o marginadas con relación a otros marcadores identitarios. No se trata solamente de una realidad chilena, sino de un contexto regional. En los ámbitos universitarios latinoamericanos persiste el efecto interseccional que magnifica la exclusión de los sectores populares, especialmente de personas indígenas y/o afrodescendientes. La escala de las personas con más formación en la región tiene, en el extremo más elevado y con mayores sueldos, a los hombres blancos y, en el inferior, con peores remuneraciones, a las mujeres

indígenas (Bidegain, 2016, p. 54). Esto evidencia “cómo el sexism, el racismo y el etnocentrismo están en la base de la desigualdad socioeconómica y generan sistemas de discriminación y privilegios” (Bidegain, 2016, p. 54).

En las páginas que siguen, para enmarcar nuestro análisis sobre cómo la alianza masculina, el sexism y la interseccionalidad marcaron las formaciones de pregrado de las mujeres entrevistadas, partiremos por ofrecer una revisión que contextualiza la desigualdad de género en la educación superior en Chile. Luego, describiremos la metodología y el perfil muestral del estudio. Al adentrarnos en los testimonios femeninos, analizaremos la masculinización de los entornos universitarios, la articulación de estereotipos sobre las buenas y malas mujeres, las experiencias de violencia sexual y las discriminaciones de clase y étnico-raciales enfrentadas por nuestras entrevistadas. En las consideraciones finales, presentamos las conclusiones del estudio.

Desigualdades de género y educación superior en Chile

Las desigualdades de género son una característica transversal de los espacios de educación superior en Chile (Sanhueza et al., 2020). Pese a que la presencia femenina en las carreras de pregrado y posgrado ha aumentado en todo el país desde los años noventa, revirtiendo su histórica masculinización, se identifica la persistencia de mecanismos que reproducen las brechas de género en estos ámbitos (Ríos et al., 2017). Por ejemplo, en la medida en que avanzamos a niveles más elevados de la formación superior, hay menos mujeres en los cuerpos estudiantiles. En 2021, ellas representaron el 54 % de las matrículas de pregrado, el 51 % de magíster y el 43 % de doctorado en todos los campos del conocimiento (Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile [MinCiencia], 2022). Sin embargo, solo sumaban el 37 % de quienes lograron terminar sus doctorados (MinCiencia, 2022).

Hay, además, un efecto de segregación horizontal: las mujeres se forman preferentemente en campos del conocimiento menos prestigiosos y cuyo ejercicio profesional implica menores ingresos (Baeza y Lamadrid, 2019; Sanhueza et al., 2020). En los pregrados se observa la masculinización de las ciencias de la tecnología y la feminización de las ciencias sociales, educacionales y sanitarias (Sanhueza et al., 2020). Así, se verifica en Chile la misma tendencia observada internacionalmente: una concentración de las mujeres en campos con menor remuneración profesional y asociados, según los *imaginarios patriarcales hegemónicos*⁴, con las funciones de cuidado y reproducción social:

4 Según Gilligan y Snider (2018) las características relacionales estructurantes del patriarcado “nos llevan a ver las capacidades humanas como ‘masculinas’ o ‘femeninas’ y a privilegiar las masculinas” (Comins-Mingol, 2022, p. 16). Esto “fuerza una conceptualización de los hombres como seres-parasí y de las mujeres como seres-para-otros” (Comins-Mingol, 2022, p. 16), reforzando en ellos el yo, y en ellas la *dimensión relacional* (Comins-Mingol, 2022). La masculinidad hegemónica patriarcal se vincula al ejercicio de funciones productivas y remuneradas, mientras asocia la feminidad a funciones reproductivas, al cuidado y al autosacrificio (Comins-Mingol, 2022). En conjunto, estas características empujan los hombres a ubicarse y desempeñarse en el mundo centralizándose en sí mismos [*selfness*], mientras las mujeres son empujadas a realizarse a partir del imperativo de abandonar su centralidad [*selflessness*] de forma sacrificial [*self-sacrifice*], para el cuidado de otros/as (Gilligan y Snider, 2018).

Hay cada vez mayores desigualdades de acceso a la formación en función del género: las orientaciones vinculadas con tecnologías de la información y la comunicación, y con la ingeniería, industria y construcción, son aquellas en las que hay menos población femenina. Por el contrario, las carreras más asociadas con los roles de cuidado (salud, bienestar y educación) y a las ciencias sociales muestran mayor presencia femenina. Entre 2015 y 2019 se observa un incremento generalizado de la participación de las mujeres en las distintas orientaciones. Este indicador crece menos en las carreras en que la población femenina tiene menor participación, lo que indica no solo la persistencia sino la profundización de las inequidades de acceso asociadas al género. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2023, p. 11)

Las ciencias sociales constituyen uno de los campos más feminizados de la educación superior en Chile, y esta información es clave para entender por qué nos inclinamos hacia esta área temática en este estudio. En 2020, las mujeres representaban el 65 % de las matrículas de las carreras universitarias en las ciencias sociales en todo el país, el 55 % de magíster y el 51 % de doctorado (Sanhueza et al., 2020).

Para entender qué tipo de entornos de enseñanza encuentran las mujeres en las universidades chilenas, debemos indagar también sobre las condiciones de trabajo de sus cuerpos docentes. En este ámbito, las noticias son poco alentadoras: con tan solo un 35 % de mujeres académicas, Chile es el tercer país de América Latina con menor participación femenina en la docencia e investigación universitarias, solo detrás de Perú (28 %) y México (33 %) (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2022).

Estudios realizados en las universidades chilenas observan que el desempeño profesional de las mujeres académicas está marcado por desigualdades persistentes (Baeza y Lamadrid, 2019; Berríos, 2005; Berríos, 2007; Martínez, 2012; Ríos et al., 2017; Sanhueza et al., 2020; Undurraga y López, 2021; Undurraga et al., 2021). En este nicho laboral, la aplicación de modelos neoliberales de gestión ha generalizado lógicas individualistas de hiperproductividad y estándares altamente competitivos que tienen efectos más negativos en las carreras femeninas (Enciso et al., 2021). Así, a pesar del aumento en la inserción de las mujeres en las universidades en las últimas dos décadas, persisten formas de segregación apoyadas en patrones elitistas y androcéntricos (Baeza y Lamadrid, 2019; Berríos, 2005; Berríos, 2007; Martínez, 2012; Ríos et al., 2017; Sanhueza et al., 2020; Undurraga y López, 2021; Undurraga et al., 2021).

Se verifica asimismo el alto costo de la trayectoria laboral derivado de la dificultad de las mujeres para conciliar trabajos productivos con las tareas domésticas y los cuidados familiares (Martínez, 2012). Investigaciones realizadas durante la pandemia muestran que estas dificultades se agudizaron debido a la acentuación de las sobrecargas de cuidado de las académicas (Undurraga y López, 2021; Undurraga et al., 2021).

Pero Chile viene experimentando una transformación en la forma en que se discute socialmente sobre las desigualdades de género en las universidades: el tema empezó a visibilizarse como un grave problema (Guizardi et al., 2023). El hito fueron las manifestaciones de los movimientos feministas estudiantiles de 2018 en contra de las violencias de género que las estudiantes enfrentan en diversas instituciones de educación superior del país (Guizardi et al., 2023). La protesta empezó exigiendo que las denuncias de acoso sexual contra profesores fueran investigadas y avanzó con la toma de universidades en todo el país. En agosto de 2018 hubo marchas masivas en las principales ciudades chilenas.

Estos episodios instalaron las discusiones en la agenda política nacional y convirtieron al movimiento feminista estudiantil chileno en un actor global (Silva-Tapia y Fernández-Ossandón, 2022). Desde entonces, diversas universidades establecieron mesas de diálogo con sus estudiantes y cuerpos académicos para avanzar en la creación de diagnósticos, protocolos y oficinas institucionales dedicadas a las desigualdades y/o violencias de género.

En su intento por responder a la inconformidad social, el gobierno del presidente Sebastián Piñera (2018-2022) inició el proceso de diagnóstico y discusión participativa de la primera “Política Nacional de Igualdad de Género en Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación” (Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile [MinCiencia], 2021). Los planes resultantes de este proceso se están implementando actualmente bajo el gobierno de Gabriel Boric (presidente de Chile desde 2022).

Además, se aprobó en 2021 la Ley 21.369, que regula el “Acoso Sexual, la Violencia y la Discriminación de Género en el Ámbito de la Educación Superior” (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2021). Su objetivo es promover políticas y programas para erradicar, prevenir, investigar y sancionar el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en las universidades. La ley estableció la obligación de las instituciones de desarrollar una política integral de igualdad de género que abarque a todos los estamentos universitarios (MINEDUC, 2021). Actualmente, la mayoría de las universidades ya han comenzado a establecer políticas de igualdad de género (Angulo, 2022). Pero diversos autores y autoras denuncian la excesiva burocratización y lentitud de los protocolos vigentes, señalando que esta realidad desincentiva las denuncias, desprotege a las víctimas y afecta la vida comunitaria universitaria (Mandiola et al., 2022).

Estos antecedentes indican, por una parte, la persistencia de desigualdades y violencias de género en ámbitos estudiantiles y profesionales en las universidades chilenas y, por otra parte, un contexto social proclive a la sensibilización ciudadana y a las acciones políticas para abordar estas problemáticas.

En las conversaciones que sostuvimos con las académicas, las lógicas del poder masculino fueron identificadas específicamente en un bloque de preguntas sobre las desigualdades de género. Cuarenta entrevistadas (80% de la muestra) declararon haber vivido o presenciado experiencias de este tipo mientras cursaban sus pregrados. Veremos que, en los procesos formativos de nuestras entrevistadas, la visibilización de las desigualdades y violencias en espacios universitarios

constituía un horizonte lejano. Sus trayectorias de pregrado tuvieron lugar muchos años antes de la emergencia de una lucha pública alrededor del tema y sirven como testimonio de una historia aún no superada de violencia androcéntrica. Pero antes de ahondar en el análisis cualitativo de estos testimonios, presentaremos la metodología y el perfil muestral del estudio.

Metodología

En esta investigación realizamos 50 entrevistas cualitativas semiestructuradas a académicas de las ciencias sociales insertas laboralmente en Chile. Reconociéndonos como parte de la comunidad que investigamos, adoptamos una perspectiva metodológica intersubjetiva, reflexiva y experiencial (Gregorio, 2023). Construimos el guion de entrevista entre enero y marzo de 2023, en reuniones con todo el equipo de investigación (compuesto entonces por cuatro antropólogas y dos sociólogas). En estas instancias, y en coherencia con la metodología adoptada, decidimos situarnos como parte de la muestra: las seis primeras entrevistas del estudio fueron realizadas entre las integrantes del propio equipo. Este material fue transscrito, anonimizado e incluido en el análisis.

Entre julio y agosto de 2023 realizamos las demás entrevistas a académicas insertas en universidades públicas y privadas (laicas y religiosas) en nueve ciudades chilenas. Partimos con un levantamiento de las 55 universidades del país, buscando aquellas que contaban con departamentos, institutos o centros de investigación de alguna disciplina de las ciencias sociales: sociología, antropología, ciencia política, comunicación social y/o periodismo, trabajo social y educación⁵.

Confeccionamos un listado de académicas en estas unidades y seleccionamos a las entrevistadas, apuntando a que tuvieran perfiles diversificados en términos de edad, adscripción originaria y/o étnica, clase social, tipo de vínculo laboral y campo del conocimiento en que actúan. Además, buscamos reunir relatos geográficamente diversificados para las macrozonas norte, centro y sur del país. Entrevistamos a 15 académicas en la macrozona norte (30% de la muestra), en Arica (6) y en Iquique (9). Otras 21 fueron entrevistadas en la macrozona centro (42%), todas en Santiago. Entrevistamos a 14 académicas de la macrozona sur (28%), en Valdivia (5), Concepción (4), Temuco (2), Osorno (1), Puerto Montt (1) y Coyhaique (1).

Las entrevistas tuvieron duraciones variadas, realizándose en uno o dos encuentros. Veintinueve fueron presenciales y 21 virtuales (a través del aplicativo Zoom). Todas fueron anonimizadas y cada persona eligió un seudónimo o iniciales para proteger sus identidades, firmando además un documento de consentimiento informado. Las grabaciones fueron transcritas paralelamente a la realización de las entrevistas. Cada transcripción pasó luego por un proceso de anonimización de nombres personales, instituciones citadas, disciplinas, temáticas de trabajo,

⁵ Se usó el criterio disciplinar de la Comisión Nacional de Acreditación de Chile, que evalúa las carreras de pregrado y posgrado chilenas.

ciudades y países. Luego, las enviamos a nuestras interlocutoras, quienes revisaron el material. Este último procedimiento duró hasta noviembre de 2023.

El proceso de análisis de discurso de las entrevistas fue realizado hasta marzo de 2024, con el apoyo del software MaxQDA. Construimos una matriz interpretativa compuesta por ocho macrocategorías, subdivididas en 101 códigos. El presente artículo analiza los resultados de la macrocategoría “experiencias de pregrado”.

Perfil muestral

Las entrevistadas tenían entre 28 y 72 años (promedio de 44,8 años). Treinta y siete tenían nacionalidad chilena (74%); dos, española (4%); una, mexicana (2%); una, argentina (2%); y una, brasileña (2%). Dos entrevistadas (4%) tenían triple nacionalidad y cuatro (8%) doble nacionalidad. Dos mujeres solicitaron no mencionar su nacionalidad porque temían ser identificadas. Cuarenta y cinco académicas (90%) no se sentían vinculadas a ningún grupo étnico, originario, indígena y/o afrodescendiente. Tres se reconocían mapuche (6%), una afrodescendiente (2%) y una asiática (2%).

El 84% se identificó con la clase media, caracterizándola con connotaciones diversas (“media”, “media alta”, “media precarizada”, “media-media”). Cuatro mujeres (8%) aludieron a clases elevadas (“dominante”, “alta”, “burguesa intelectual”). Dos (4%) se vincularon a sectores “obreros” y “obrero precarizado”, una (2%) se identificó como “desclasada” y una (2%) no lo informó. Contrastando la autodescripción de clase de las familias de origen con las actuales, 27 académicas (54%) reconocieron haber vivido movilidad social ascendente; tres mencionaron movilidad social descendente (6%) y 15 se mantuvieron en la misma clase (30%). Cinco entrevistadas (10%) no proporcionaron información sobre dicha movilidad.

Cuarenta y siete mujeres (94%) concluyeron una sola carrera de pregrado, mientras tres concluyeron dos (6%). Veinticinco las estudiaron en instituciones públicas y laicas (50%); 17, en privadas católicas (34%); y ocho, en privadas laicas (16%). Veinticuatro entrevistadas estudiaron el pregrado sin beca (48%); 19, con beca (38%); y siete no informaron (14%). Entre quienes poseían un solo pregrado, 12 estudiaron sociología (24%); diez cursaron antropología (20%); ocho, trabajo social (16%); tres, comunicación social (6%); tres, historia (6%); tres, pedagogía (6%); dos, ciencias políticas (4%); dos, periodismo (4%); dos, psicología (4%); una, ciencias sociales (2%); y una, biología (2%). Entre las mujeres con dos carreras de pregrado, una estudió historia y antropología; una, trabajo social y antropología; y otra, periodismo y humanidades.

Cuarenta y una entrevistadas (82%) concluyeron una formación de magíster; cuatro concluyeron dos (8%), sumando un total de 49 cursos finalizados. Cuatro mujeres (8%) no realizaron dicha formación y una (2%) no informó. Cuarenta y dos mujeres concluyeron sus doctorados (84%); cinco los estaban cursando (10%) y tres no los habían cursado (6%).

En el momento de la entrevista, 22 se desempeñaban como académicas en universidades públicas y laicas (44%); 14, en instituciones privadas y católicas (28%); y 14, en privadas y laicas (28%).

La masculinización del entorno universitario

Uno de los mecanismos más recurrentes de reproducción del sexismio en los espacios de formación de nuestras entrevistadas fue la masculinización de estos entornos. Se generaba así una atmósfera androcéntrica y se naturalizaba la noción de que las carreras de las ciencias sociales serían “un ambiente para hombres”. Esta máxima se manifiesta en los relatos en diferentes aspectos simbólico-relacionales, y también a partir de disposiciones materiales y/o espaciales.

Por ejemplo, entre las 12 académicas que cursaron sociología (24%), siete (14%)⁶ mencionaron la masculinización del cuerpo estudiantil de sus pregrados, observando cómo la cosmovisión androcéntrica sobre la disciplina naturalizaba jerarquías patriarcales:

La carrera de sociología en esos años, sobre todo en la CL01 [universidad pública laica, Chile], era de un nivel de machismo, que es indecible [...]. La gran mayoría de los estudiantes eran hombres. En mi curso sumábamos 32 o 35 personas y había solo diez mujeres. Había un *ethos* masculino en la carrera muy instalado. Era muy patriarcal, muy de desvalorizar o subvalorar a las mujeres, de endiosar y engrandecer siempre a los hombres. (Gabriela, 26.07.2023)

Otras 14 colegas (28%)⁷ que cursaron pregrados diversos (sociología, antropología, trabajo social, comunicación social) relataron que también los cuerpos docentes estaban tácitamente masculinizados. La marginalidad atribuida institucionalmente a las profesoras se expresaba incluso en la disposición espacial:

Había muy pocas mujeres, tuve solo una profesora de sociología. En el departamento de sociología había un pasillo largo; la oficina de esta profesora estaba muy relegada, al fondo de todo. Era la última. Todas las otras oficinas centrales estaban ocupadas por los sociólogos hombres. Entonces, en mi formación no tuve referentes femeninos. Era solo esta profesora y que, además, no le permitían impartir los cursos centrales de la carrera. (Julieta, 06.04.2023)

Consecuentemente, no se trata solo de que el espacio fuera masculino: las formas de distinción legitimadas en él estaban preferentemente destinadas a los hombres. Como Julieta, otras mujeres señalaron que en sus pregrados los cursos teóricos y las temáticas de mayor prestigio científico eran impartidos por hombres con cargos estables en los cuerpos docentes (“profesores de planta”, con contratos

6 A saber: Gabriela, Nina, Virginia, Sara, Valentina, Lina y Julieta.

7 Gabriela, Nina, Juno, Virginia, Julieta, Alejandra, Amanda, Donna, Rosalía, Catalina, Valentina, Alicia, Rosa y Úrsula.

laborales indefinidos)⁸. A las profesoras con vínculos inestables se les asignaban cursos considerados poco relevantes (de temáticas periféricas)⁹ o bien aspectos prácticos de la formación que demandaban mucho trabajo de orientación y/o atención a estudiantes.

Eran puros hombres los que tenían contratos estables; eso era llamativo. Y todos se vestían con un terno negro, los recuerdo como la película “Los perros de la calle”, era un poco así [...]. Había cursos en los que trabajaban profesoras externas, sin contrato. Eran las profesoras quienes hacían más estos temas prácticos, los diálogos con estudiantes. Igual que en la secretaría académica, eran mujeres todo el tiempo. (Catalina, 12.07.2023)

La expresión “externas” constituye una alterización metonímica: yuxtapone la precarización laboral de las mujeres a una metáfora sobre su inadecuación en el espacio. Alejandra observa el carácter “externo” de las mujeres también en la forma en que la selección de las bibliografías de los cursos replicaba la visión de que las ciencias sociales deben su existencia a los “padres fundadores”. Esta expresión coincide con la usada por Stolcke (2012) para denunciar el carácter masculinizado de las disciplinas en este campo:

La bibliografía también era mayoritariamente masculina. Hasta cierto punto, se explica por el hecho de que las carreras parten como con la historia de la disciplina [...]. Pero los padres fundadores son, como siempre, los hombres, ¿no? Pienso que esto operó en los primeros años, en los cursos introductorios. En los últimos años, cuando los cursos son más de especialización, tomé, por ejemplo, sociología de la educación [...]. Pero las bibliografías allí eran también mayoritariamente masculinas. Al final, no llegamos siquiera al 30% de bibliografía de mujeres. (Alejandra, 01.08.2023)

Gabriela, Nina, Virginia, Valentina, Rosalía y Casandra narraron cómo se comprendía la inteligencia como un atributo masculino innato. En contraposición, los logros de las mujeres eran siempre comprendidos como producto de grandes esfuerzos, asumiéndose que ellas tendrían menos capacidades intelectuales:

Eran los hombres los inteligentes y las mujeres las estudiosas. Había pocos hombres estudiósos, y solo una o dos colegas eran consideradas inteligentes. Era una desproporción. Y también los hombres eran los de la teoría y las mujeres de la aplicación. Había una división sexual del trabajo también a ese nivel: los hombres son quienes piensan [...]. Entonces, había una clara diferencia entre hombres y mujeres: nosotras éramos las estudiosas y ellos los inteligentes. (Virginia, 19.07.2023)

Esta visión se naturalizaba incluso entre las estudiantes que, pese a padecer en primera persona por estos juicios, los replicaban en su relación con las profesoras:

8 Procesos idénticos fueron descriptos en estudios previos. Ver: Martínez (2012).

9 Sobre esto, ver los estudios de Berríos (2005) y Klijn y Saporiti (2000).

Era tanto que me acuerdo de que lo conversábamos con mis compañeras; cuando había un hombre que se destacaba, el comentario era: “Es que él es brillante”. Cuando había una mujer que se destacaba, decían: “Ella es muy aplicada, muy estudiosa; se esfuerza mucho”. Cuando a un hombre le iba bien no era que se esforzara mucho, sino que tenía una brillantez innata. Eso estaba súper instalado [...]. Incluso nosotras, con mis compañeras, cuando íbamos a tomar un curso, si la profesora era mujer, nos tincaba [preferíamos] menos. Asumíamos que probablemente iba a ser menos interesante, menos profundo. Teníamos mucho prejuicio. (Gabriela, 26.07.2023)

Otras entrevistadas explicitaron que esta asociación de los hombres a la intelectualidad tenía, además, una dimensión comunicacional: otorgaba legitimidad a su forma de decir las cosas. Como portadores del conocimiento teórico, ellos se encargaban también de custodiar los mecanismos lingüísticos de distinción en la academia, recordando constantemente a las mujeres “talentosas” que no bastaba con tener buena redacción. Ellas tendrían que dominar también el lenguaje críptico e impostado de los académicos. Donna cuenta cómo su buen desempeño estudiantil en los cursos de teoría repercutió en una crítica de sus profesores sobre su manera de hablar, que no se circunscribía a los “cánones eruditos” por ellos defendidos:

Yo tenía muy buenas notas en todos los ramos teóricos. Creo que mis profesores consideraban que era una persona aplicada, inteligente. Pero hablaba muy relajada en clases. En algún momento, P. [académico] me escuchó hablar en el pasillo, y me hizo una broma, diciendo que yo decía muchos garabatos [palabrotas] [...]. Escribía bien, pero no hablaba sofisticadamente. A él no le parecía que yo hablara así, tan poco sofisticada, cuando podía ser más sofisticada [...]. Ser intelectual, era ser como los hombres, y ellos hablaban así. (Donna, 14.07.2023)

Ahora bien, los testimonios evidencian que los profesores articulaban redes institucionales clientelares y androcéntricas, con las cuales intercambiaban apoyo mutuo entre varones para la consecución de cargos y beneficios, asegurando así que la meritocracia fuera intervenida por criterios de desigualdad de género. Aquí, retomando a Segato (2010), se observa el carácter más explícito del eje horizontal de la alianza masculina en las universidades. Gabriela sintetizó esta realidad recordando cómo el proceso de reestructuración institucional de su carrera de pregrado posibilitó la incorporación de mujeres a la planta académica, iniciando en las propias estudiantes una concienciación sobre el clientelismo androcéntrico:

Entré [al pregrado] el 2002 y me recibí el 2009. Hubo un proceso de reestructuración en la facultad en 2005. Implicó que se abriera la planta, se despidieron algunos profesores que ya estaban muy pasados. No por razones de género, sino porque eran muy mayores, no hacían más las clases [...]. Entonces, se abrió la planta y se hizo un concurso. Pudieron entrar mujeres por primera vez desde 1990. Hubo un concurso en 1990, cuando la carrera se reabrió. En 2005 entraron profesoras como la R. [...]. A esas alturas yo estaba en los últimos ramos. Hasta este momento, era una cultura eminentemente

patriarcal, machista; manejada y controlada por hombres [...]. Alcancé a presenciar un proceso de transición [...]. Esta reestructuración permitió que entraran más mujeres. ¿Qué fue lo que pasó? Cuando se abrió este concurso, con la posibilidad de postular a partir de tus credenciales, y no en función de quién es tu compadre, ahí pudieron entrar mujeres. Fue una lección para nosotras, para las estudiantes: "¡Se abrió la cátedra! ¡Se abrió la planta! Hubo un concurso y ahora sí hay mujeres". Algo estaba pasando que la institución les tenía cerradas las puertas a las mujeres. A partir de eso empezó a cambiar también el perfil de estudiantes. No sé si son procesos relacionados, pero empezaron a entrar más estudiantes mujeres; ya no era todo tan masculinizado como antes. Las cosas fueron cambiando bastante en los años posteriores. Pero los primeros años de mi vida universitaria tuvieron esta masculinización brutal. Y era inapelable, además; nadie se lo cuestionaba. (Gabriela, 26.07.2023)

Las mujeres (particularmente las académicas) que se insurgían en contra de estas redes clientelares masculinas tenían que enfrentar la embestida de la alianza de sus colegas varones. Ellas se convertían en el blanco de campañas de coacción moral, laboral, política y económica. Muchas terminaban dejando las universidades tras realizar las denuncias:

Había una profesora que era seca [eficiente], que trabajaba temas de etnitzación. Ella trabajó muchos años en la CL06 [universidad privada católica, Chile], donde nos hacía ramos muy buenos y tuvo muchos roces con H. [académico] y con varios otros profesores. Ella denunció situaciones de violencia de género y se fue de la universidad por estos temas. (Almeida, 29.03.2023)

Otro mecanismo frecuente presente en los relatos de nuestras entrevistadas era la costumbre de desacreditar a las académicas con capacidad de denuncia alegando que "estaban locas":

Tenía profesoras mujeres que eran doctoras, que habían estudiado en el extranjero, eran mayores. Muchas de ellas terminaron tildadas de locas [...]. Además, muchos de mis profesores, algunos murieron o se están jubilando, solo trabajaban con hombres, nunca con mujeres [...]. Era muy raro que trabajaran con mujeres [...]. Lo notábamos ahí mismo: "Este profesor trabaja solo con hombres y tiene una predilección hacia los hombres; y las mujeres no existimos". (Vainilla, 20.07.2023)

El relato de Vainilla describe la dimensión homoafectiva en el proceder de los profesores en estas redes de solidaridad horizontal masculina. Parte de lo que sostenía estas redes aludía a esta persistente predilección de los hombres por trabajar siempre con otros hombres. Esta alianza masculina actuaba también obstaculizando o impidiendo la llegada de mujeres a cargos de autoridad. Las que lo hacían debían soportar una resistencia coordinada entre los colegas y autoridades masculinas. Estos no ahorraban esfuerzos para atacar a las mujeres con capacidades de actuar en cargos de poder universitario:

En mi formación de carrera, solo vi una profesora del departamento acceder a un cargo de gestión elevado en la universidad. Fue una profesora brillante, que hizo su maestría y su doctorado en Francia. Era un talento, una investigadora increíble, muy buena profesora. Accedió al cargo de vicerrectora de la universidad. Pero le hicieron la vida muy difícil para retirarla de este cargo. No había mujeres en los cargos de mando entonces. Fue tan difícil, hubo tantos conflictos, fueron tan grandes las resistencias, que ella no aguantó. Tuvo un problema fuerte de salud mental, renunció al cargo y estuvo de licencia de salud durante mucho tiempo. Nunca pudo equilibrarse: la experiencia fue tan violenta que se jubiló anticipadamente. Fue el único ejemplo que tuve en toda mi formación de pregrado de una científica social que hubiera llegado a un alto cargo de la universidad. (María, 06.04.2023)

El relato de María sintetiza el nivel de afectación personal y profesional que el cargo implicó para la académica. Otras mujeres, al ver estas experiencias, se autolimitaban y preferían no plantearse siquiera la posibilidad de participar de estos cargos. La alianza masculina y la coacción hacia las mujeres tenían efectos “ejemplarizantes” y “disuasivos”.

Estereotipos de la buena (y de la mala) mujer

Flaka, Almeida y Lina relataron que profesores y colegas de curso ignoraban sistemáticamente los comentarios, reflexiones y aportaciones de las estudiantes, lo que las hacía sentir “desvalorizadas”, “incapaces” e “ignorantes”. El efecto práctico directo era la reducción de la participación femenina en las clases:

Era “sálvese quien pueda” y “calladita eres más bonita” [...]. Tuve profesores de Derecho que me hacían clase, y que, cuando yo levantaba la mano, me hacían callar: “iCállese!”. O decían: “Hey, campeón, atrás de la chica; campeón, ¿quéquieres preguntar?”. Ese recuerdo lo tengo patente. (Flaka, 20.07.2023)

Hacemos una mención especial a la identificación, en los relatos, de una expectativa de silencio femenino que se reitera en muchas situaciones de la formación universitaria. Como expresa Flaka, en los entornos educacionales se proyectaba una imagen de que las buenas mujeres (las “apreciables”) serían las “calladitas”. Las que insistían en hablar, en tener ideas y posicionamientos políticos no serían destinatarias del vínculo con un hombre:

Las estudiantes de mi curso propusimos un claustro para revisar la malla de la carrera. Teníamos una lógica más disruptiva y les pareció pésimo a los profesores de planta [todos hombres]. Pero ellos fueron a la charla y, allí, uno dijo: “Por eso me gusta mi esposa, porque es calladita”. Es decir, su esposa no era como nosotras [...]. Era muy visible cuando las mujeres estaban en movimientos estudiantiles, porque no eran la mayoría [...]. Los gremialistas eran puros hombres. (Catalina, 12.07.2023)

Estos estereotipos que asocian a las “buenas mujeres” al silencio afectan la participación política de las estudiantes. Almeida relató la dificultad de hablar en las instancias de representación estudiantil, por ejemplo, también debido a cómo los estudiantes se aliaban para ridiculizar a las mujeres:

En las asambleas era muy notorio cómo los compañeros ridiculizaban a las mujeres. Y muchas no alzábamos la voz. Muchas no hablábamos finalmente en espacios públicos, en asambleas de cientos de personas, pese a que éramos mitad, o incluso más, en las carreras del área de sociales. Era algo que se comentaba y se notaba, la cuestión de que estos espacios estaban masculinizados y que quienes más llevaban a cargo la lucha social eran hombres. Y quienes más hablaban alto y quienes tenían retóricas más relumbrantes. (Almeida, 29.03.2023)

Victoria y Alejandra, que cursaron los pregrados en universidades católicas con perspectivas patriarcales sobre los roles de género, explicitaron que, para tener legitimidad académica, las estudiantes debían adecuar sus conductas según estereotipos de sumisión femenina. Esta adecuación constituía, algunas veces, una forma de obtener legitimación pública para preservar en el fuero íntimo otras formas de “ser mujer”. Pese a ello, la construcción restrictiva de un modelo conservador femenino tenía un efecto castrante para quienes no se sentían capaces de adecuarse ni siquiera en un plano estrictamente performativo:

Respecto al tema de género, fue muy pesado en esa época. En el fondo, ser buena estudiante era ser muy católica, proveniente de colegio católico, a punto de llevar las medallitas o la cruz. Las buenas estudiantes debían tener aquella forma específica de actuar en la vida: ser ecuánimes, compasivas, no enojarse nunca. A mí me costó, me dio rabia, por supuesto. Me costó harto el quiebre de clase y, además, ver esta feminidad ser la premiada [...]. Tenía compañeras que eran de familias súper pechoñas [religiosas] y, en la más interna, ellas no eran, ¿me entiendes? Pero yo me cabreaba mucho de que en el ambiente todos habían acordado que esa era la forma. Esto me hizo sentir más fuera de mi ser femenino y preguntarme: “¡iPuta!, ¿quién soy? Soy la otra, la que está al otro lado”. (Victoria, 13.07.2023)

En entornos universitarios laicos se observa la referencia a otros estereotipos legitimadores, por ejemplo, vinculados a la figura de las intelectuales de izquierda. Al concebirse de manera asexuada, esta figura ofrece a las mujeres cierta protección frente al acoso sexual y potestad para hablar públicamente “como si fueran hombres”:

Yo tenía una actitud combativa, política. En la clase levantaba la mano y discutía los argumentos de los profesores. Nunca me callé. Entre otras cosas, porque llegué a la universidad creyendo que las mujeres hablaban donde fuera. Mis colegas mujeres no sentían que podían hablar. Los chicos hablaban mucho más que las chicas. Yo, sinceramente, no me di por enterada de esto. Solo lo percibí después, porque me lo dijeron: “Hablas como si fueras hombre”, me dijo una compañera una vez. Ahí empecé a darme cuenta... Me costó años darme cuenta de

que la formación que tuve en mi casa me preparó para ser una mujer que se frena ante límites androcéntricos en el espacio académico. Mi madre no estaba frenada por estos límites. Llegué a la universidad así y eso me posicionó como una mujer que podía ser una investigadora, una intelectual. En el momento en que me encasillaron en este lugar, dejé de tener sexo. Dejé de ser objeto de acoso [...]. Me encasillaron en una figura que no era femenina: el estereotipo de la intelectual de izquierda asexuada. (María, 06.04.2023)

En algunos espacios universitarios, no obstante, ni siquiera se concebían figuras estereotípicas habilitantes de la presencia femenina en ámbitos públicos. Rosalía, Almeida, Catalina, Lina y Francisca contaron cómo sus profesores sostenían discursos misóginos, defendiendo abiertamente la reclusión de las mujeres al ámbito doméstico y a las tareas del cuidado:

Tenía profesores abiertamente misóginos, que trataban mal a las compañeras [...]. En mi formación universitaria vi muchas veces malos tratos a compañeras por el solo hecho de ser mujeres. Desde los típicos comentarios: “¿Qué hace aquí, señorita? ¿Por qué no va mejor a su casa? Dedíquese a la casa, cásese, ¿qué está haciendo aquí?”. Yo misma lo escuché [...]. A un compañero varón no lo iban a tratar así jamás. Jamás le dirían que saliera de la carrera para casarse, que se buscara una esposa. Jamás le preguntarían qué estaba haciendo en la universidad. (Rosalía, 26.07.2023)

Las mujeres que estudiaron en entornos así enfrentaron diversos mecanismos de devaluación, con la sistemática falta de reconocimiento de los méritos femeninos. Casos extremos implicaban atribuir los logros de las mujeres a terceros, explicitando, por ejemplo, que su buen desempeño y/o sus oportunidades se debían a que seducían a los profesores:

Existía esa idea de que, si una era ayudante del profesor, era porque te acostabas con él. Por supuesto que yo no hacía esas cosas, pero estaba instalada la idea de que, si eras ayudante, habías tenido... (Donna, 14.07.2023)

Empero, no siempre estas cosas se enunciaban directamente. Las difamaciones operaban también a través del mecanismo pasivo-agresivo de las bromas:

En mi generación, quienes teníamos las mejores notas éramos tres mujeres. Una siempre escuchaba comentarios de que a nosotras nos iba bien porque había un interés de los profesores hacia nosotras. Había un menoscabo, en realidad, al mérito, por decirlo de alguna forma, y se le asociaba a otras cosas. Yo también hacía trabajo de ayudantías, y siempre se insinuaban cosas dentro del plano romántico o sexual, que invisibilizaban el trabajo que realizaba. Me atrevería a decir que esa fue una de las situaciones en las que más me sentí en desventaja por ser mujer. A un hombre que le vaya bien en este ámbito no se cuestiona su mérito; se asume que está haciendo las cosas bien. En el caso de las mujeres, por lo general, se tiende a asociar a que usaron otras vías para ascender. Pero generalmente se planteaban

estas acusaciones disfrazadas de bromas. Pero, entre broma y broma... (Camila, 27.07.2023)

Las carreras con mayor presencia femenina también enfrentaban este proceso de descalificación, apoyado en ideas prejuiciosas sobre la “contaminación” comportamental provocada por la concentración de mujeres:

Trabajo Social es una carrera femenina. Había un imaginario general en la facultad —que compartíamos con Sociología y Psicología— de que éramos puras mujeres en Trabajo Social [...]. En términos colectivos, éramos una carrera de mujeres y las apreciaciones sobre nosotras eran muy complejas: todos los atributos negativos del género femenino estaban asociados a esa carrera. Por ejemplo, nos veían como dadas a la copucha, al chismorreo. Se decía: “Son complicadas en Trabajo Social, es que tanta mujer junta...”. (Margarita, 10.07.2023)

La asociación de ciertas carreras a la masculinidad prototípica y otras a la feminidad tiene efectos profundos en el imaginario de los hombres sobre su posición en la universidad. Alejandra narra una escena de recepción de estudiantes recién ingresados/as al pregrado. En ella, los hombres de las carreras más masculinizadas, como Ingeniería, hacían una *performance* asociando estos cursos a la tenencia de un gran pene, mientras vinculaban los cursos de ciencias sociales y humanidades a la tenencia de una vagina:

Mira, fue la semana de bienvenida [...]. Se llama novatada, ocurría a fines de marzo y se producían grandes concentraciones de estudiantes en una explanada amplia. Cada carrera hacía sus gritos de batalla [...]. Pero lo que más me chocó fue que los de Ingeniería gritaban “ingeniería”, y hacían una señal imitando un pene grande, y luego gritaban “psicología”, y hacían triángulos con la mano, señalizando vaginas. Eso se repitió varias veces, yo no lo podía creer. (Alejandra, 01.08.2023)

La *performance* surtió para Alejandra un efecto amedrentador. A partir de este día, su primero en la universidad, no pudo dejar de temer estar cerca de los estudiantes de Ingeniería. Lo que para ellos era una broma celebratoria de su alianza masculina, para las mujeres (especialmente de las carreras que ellos asociaban con la tenencia de una vagina) era una amenaza de violación. Alejandra comentó que, hasta hoy, cuando se encuentra con un hombre que estudió Ingeniería en esta universidad, siente un enorme reparo.

Para las estudiantes con una declarada orientación homosexual, las discriminaciones sistemáticas son incluso más trascendentales. Se las empuja a desistir de las carreras y, si no lo hacen, se buscan formas de expulsarlas:

Tengo amigas que estudiaron en la CL01 [universidad pública laica, Chile] y tuvieron clases con A. [académico]. No creo que A. sea un abusador sexual, pero sí estaba naturalizada la lesbofobia y la transfobia en sus clases [...]. Pero en la CL03 [universidad privada católica, Chile], donde estudié, tenía una compañera lesbiana. Yo sabía que ella era lesbiana. En

los cursos, todavía todo era muy heteronormativo. Ella intentaba hacer preguntas: “¿Por qué este modelo familiar? ¿Por qué el apego está ligado solamente a la madre?”. Nos pasaban reflexiones muy asentadas en la familia heterosexual; muy familistas y heteronormativas. Ella lo veía mucho más que nosotras. En ese momento, yo no era ni feminista ni lesbiana. Pero empezó a hacerme ruido estos debates porque a ella le hacían ruido. Yo lo tenía naturalizado [...]. Ella no terminó la carrera, la expulsaron de Pedagogía por una razón absurda: por llegar tarde a la práctica. Ahí hubo animadversión. Le tocó hacer las prácticas en un colegio católico y ella se veía masculina [...]. Hubo ahí discriminación por su orientación sexual, pero en ese momento no se problematizaba. (Donna, 14.07.2023)

El testimonio de Donna da cuenta de la naturalización de perspectivas heteronormativas, no solo en el trato con las estudiantes, sino también en la forma de comprender los contenidos formativos de los cursos. Vemos, una vez más, las consecuencias trascendentes que estas violencias tienen para la trayectoria de quienes las padecen.

Violencias sexuales

Diecisiete entrevistadas (34%)¹⁰ relataron experiencias de acoso y/o abuso sexual de parte de profesores hacia estudiantes en sus formaciones de pregrado, explicitando la naturalización de estas situaciones, la ausencia de concientización sobre ellas y la inexistencia de mecanismos institucionales de denuncia.

Una de las expresiones de violencia sexual aparece en la forma como los profesores entregaban los contenidos de los cursos, sexualizando y ridiculizando el papel de las mujeres en ciertas situaciones sociales. Estos comportamientos implicaban elevados niveles de contradicción epistemológica y ética. Por ejemplo, Úrsula contó cómo un profesor de antropología colonial desarrolló durante todo un curso discursos de hipersexualización de las mujeres nativas de América Latina:

Antropología era un feudo masculino. Solo había una profesora, y que estaba trabajando por horas [sin contrato estable]. Había profesores que eran muy lascivos [...]. Tenía un profesor de antropología colonial que lo único que resaltaba era cuando los españoles se iban con las indias, a hacer la siesta del amor, porque, claro, “follaban”. El viejo había estudiado en España y usaba ese lenguaje, “follar” [...]. Los relatos sexuales estaban siempre en su narrativa. Nunca me abusó. No sé si lo hizo con otras compañeras, pero en las clases él resaltaba el acto sexual permanentemente: “Y las indias iban *piluchitas* [desnudas], con sus tetas al aire...”. (Úrsula, 31.07.2023)

Pero los abusos sexuales de los profesores iban más allá del plano discursivo. El carácter sistemático de estas prácticas era de conocimiento público, pero nadie

10 Gabriela, Úrsula, Rosa, Nina, Mirella, Juno, Sara, Margarita, Itinerante, María, MF, Camila, Fresa, Alicia, Josefa, Vainilla y Daniela.

lo mencionaba abiertamente. Las estudiantes que osaban denunciar o quejarse se exponían a persecuciones de parte de estos profesores y terminaban abandonando la formación:

Una vez, un profesor dijo en clase: "Bueno, quien no lo entiende puede ir a mi oficina y yo le explico". Yo, pájaro nuevo, fui a su oficina: "Profesor, mire, esta parte de su libro no la logro entender". Entonces, él se puso detrás de mí y empezó a agarrarme los hombros;ime quería morir! No sabía qué hacer, estábamos con la puerta cerrada. iQuedé petrificada! Me dije: "¿Cómo zafo de esto?". Entonces, él me dijo: "¿De qué otra cosa necesitas que te ayude?". Y yo: "No, no, no, muchas gracias". Pesqué mis cosas y salí corriendo. Claro, esto no lo podías decir. ¿A quién le contabas eso? Si hablabas, te echaban de la universidad; es decir, el tipo te hacía la vida imposible hasta que te fueras de la universidad. Tenías que callar y seguir aguantándolo en clase. Todas sabíamos que este profesor tenía ese tipo de conductas y nadie decía nada. (Rosa, 18.07.2023)

En varios casos, se identifica un patrón: los profesores ejercían estas violencias con estudiantes más vulnerables (por ejemplo, provenientes de familias más pobres, más jóvenes o más tímidas), porque sabían que ellas tenían menos recursos para denunciarlos y se jugaban su futuro. La relación asimétrica de poder coaccionaba a las mujeres, las hacía silenciar las situaciones buscando así preservar la posibilidad de seguir estudiando:

Tuve experiencias de abuso de profesores que nos sobrepasaban los límites corporales. Te invitaban a su oficina a dar retroalimentación de sus evaluaciones y se acercaban más allá de la cuenta, te tocaban de forma que no corresponde. Tuve mucho de ese tipo de abuso en mi formación de pregrado. Siempre fui una persona muy tímida, hablaba poco [...]. En mi época no existían organizaciones de apoyo ni la libertad de declarar este tipo de cosas. Era muy difícil denunciar a académicos que tenían poder para decidir tu futuro. Era complejo. Recuerdo una situación particular en que fui a buscar la retroalimentación de un trabajo y me tuve que ir, porque el profesor casi me dio un beso. Eran situaciones de abuso, y le pasó a más de alguna compañera; se sobrepasaban los límites del respeto. (Fresa, 10.08.2023)

Asimismo, muchas mujeres relataron sentirse responsables o culpables por los acosos, lo que se articula con los imaginarios sociales predominantes en las universidades y en sus entornos de convivencia familiar y/o barrial:

Recuerdo tener que dejar asignaturas porque el profesor me acosaba. Hoy día le pongo nombre, puedo decirlo: ifui acosada! Pero en aquella época yo era una niña de 18 años, venía de una población. Pensaba que la culpa era mía. Andaba con culpa. (Nina, 19.07.2023)

La situación obligó a Nina a dejar asignaturas, rezagándola en su proceso formativo. Esta es una experiencia que ella comparte con varias de nuestras entrevistadas, quienes pasaron por situaciones semejantes. El hecho de que el

acoso sistemático perpetrado por ciertos profesores fuera de público conocimiento condicionaba las elecciones formativas de las mujeres. Por ejemplo, las empujaba a empeorar sus rendimientos académicos para evitar exponerse a situaciones de violencia sexual:

Fue mi última materia y la única que reprobé en toda la carrera; la rendí por libre después, porque tenía pánico a quedarme sola en el despacho del profesor. Todo el mundo hablaba de que era un viejo verde [acosador]. Y yo no iba a correr el riesgo. Siempre tuve un instinto de “por acá hay un viejo verde, ni me voy a arriesgar. Prefiero reprobar antes de tener que pasar tiempo con él”. (Itinerante, 25.07.2023)

Varios profesores utilizaban, además, su estatus académico (como autoridades en ciertos campos) para encubrir sus prácticas:

Los profesores eran súper babosos. Había uno que fue premio nacional de humanidades y ciencias sociales, que era muy mano larga. Ahora ya está muerto, pero el viejo fue lanzado, estiraba las manos [...]. Me abrazaba e intentaba tocarme las tetas; era una incomodidad. Pero, claro, él era el referente intelectual, y yo en ese tiempo no tenía la conciencia que tengo ahora [...]. Veía a las otras víctimas, todas chicas jóvenes, que él también llevaba a la oficina, las ponía en ayudantías y viajaban con este viejo. Era una práctica que el hombre también tenía con otras. (Úrsula, 31.07.2023)

En estos casos, la distinción intelectual de los académicos los blindaba de tener que rendir cuentas sobre los delitos sexuales que cometían y permitía que sostuvieran durante años sistemas de acoso dentro de las universidades, usando incluso su infraestructura y recursos.

Interseccionalidades

Diecinueve entrevistadas (38%)¹¹ vivieron y/o presenciaron discriminaciones de clase en sus formaciones de pregrado. Por ejemplo, Flaka, Amanda, Rosa y Catalina relataron cómo se reproducían imaginarios asimétricos sobre los distintos territorios de origen de estudiantes. Las áreas rurales y las regiones fronterizas chilenas eran tácitamente comprendidas como espacios periféricos y pobres. Quienes vienen de allí eran asociados a una condición subalterna social y económicamente. Vulneraciones motivadas por estos estereotipos aparecen en los relatos de mujeres como Rosa, quien migró desde regiones del norte al centro de Chile para estudiar su carrera. Se trata, simultáneamente, de una discriminación de clase y de origen territorial:

Hay anécdotas que me marcaron muchísimo, que me hicieron pensar: “¿Esto estará pasando porque soy provinciana y mujer?”. Recuerdo que me reprobaron en una asignatura que me habilitaba a pasar a las

¹¹ Flaka, Violeta, Úrsula, Andrea, CG, CNL, Julieta, V, Margarita, Jana, Amanda, Rosalía, Catalina, Josefina, Victoria, Lucía, Elisa, Rosa y Vicky.

prácticas profesionales. Le pedí a la profesora: “quiero ver mi examen, porque no entiendo por qué me estaba reprobando”. Ella me respondió que yo era muy chica para ir a las prácticas. Le pregunté: “¿En un año más seré grande y madura?”. Y me dijo: “Bueno, piensa lo que quieras. Pero creo que estás muy chica para ir a las prácticas”. Y no me mostró mi examen, no me dijo en qué había fallado. Volví a cursar un año más. Probablemente porque era de provincia y me veían como: “A esta le falta”. (Rosa, 18.07.2023)

El testimonio dilucida que quienes vienen de provincias son asumidos como gente con menos información, conocimientos y experiencia: se les juzga constantemente desde el prisma de la “falta” de atributos. Estos procesos de inferiorización tienen consecuencias prácticas importantes. Rosa debió repetir un año entero del curso en el que fue reprobada (sin justificaciones académicas claras) antes de realizar sus prácticas profesionales y egresar de la carrera. Esto significaba un esfuerzo económico de gran envergadura para su familia y casi debió dejar la carrera.

Pero también recopilamos discriminaciones de clase vinculadas a las apreciaciones sobre las trayectorias educacionales de las mujeres en la primaria y secundaria. El sistema educacional chileno está fuertemente estratificado en estos dos ámbitos (Barozet et al., 2021). Los sectores sociales de más recursos envían a sus hijos e hijas a ciertas instituciones consideradas “prestigiosas”, cuyas pruebas de ingreso y las tasas (matrículas y mensualidades) son prohibitivas para otros sectores, que acuden a espacios formativos con menor reconocimiento social y académico (Méndez y Gayo, 2018). Esta segregación impacta tanto en el acceso a las universidades como a los puestos laborales. Las universidades y trabajos mejor posicionados son muchísimo más accesibles para quienes se formaron en las instituciones educacionales primarias y secundarias elitistas (Barozet et al., 2021; Méndez y Gayo, 2018). En los relatos, identificamos que los imaginarios clasistas sobre la distinción social en la educación moldean formas específicas de violencia en contra de las mujeres de sectores sociales pobres en las universidades chilenas:

Fue una situación que terminó inspirando mis temas de investigación en la academia. Un profesor, y todavía me acuerdo de él, siempre sentaba adelante [en la clase] a estos niñitos que salían del Colegio Alemán [institución prestigiosa]. Ellos eran así, fenotípicamente muy europeos y de colegios caros del sur de Chile. Ese profesor, en una clase, se refirió al mal rendimiento de casi todo el curso: “Aquí, los únicos que valen la pena son los chicos que salieron del Colegio Alemán. El resto arréglenselas como puedan”. Lo dijo en un auditorio donde estábamos cien cabros [jóvenes], que seguramente no tenían ni para comer. Quedé, así, con una sensación de impotencia, injusticia, rabia. Entonces yo no sabía ponerle nombre a esa situación; era muy pájara [inexperta]. Fue discriminación por etnia, clase y género. (Elisa, 24.07.2023)

Como en el caso de Rosa, el testimonio de Elisa muestra el carácter interseccional de las discriminaciones de clase. En su narrativa se entrecruza la

discriminación de clase por la trayectoria educacional (haber estudiado en un colegio europeo como marca de superioridad académica) con el hecho de que quienes “no valían la pena” (en las palabras del profesor) eran mayormente estudiantes pobres, de origen indígena y que estudiaron en colegios públicos. Asimismo, el profesor enaltece a los “chicos” y no a las “chicas” del Colegio Alemán. De ahí que Elisa hable de discriminación por etnia, clase y género.

Además de Elisa y Rosa, otras nueve mujeres¹² declararon haber vivido o presenciado situaciones interseccionales de este tipo. Por ejemplo, Úrsula contó sobre las violencias verbales constantes de los profesores en el pregrado:

Había profesores muy, muy clasistas [...]. Cuando venían con el rollo clasista, me importaba un huevo; no los tomaba en cuenta. Pero los comentarios eran muy desafortunados, del tipo: “Aquí hay gente morocha [con piel oscura] que no debería estar”. O sea, que para ellos la gente negra, indígena no tenía derecho a ir a la universidad: “Los indígenas, que se vayan hacia sus pueblos. Aquí hay gente que está en la universidad y no sabe leer, porque, claro, su familia ...”. Había varios comentarios de ese tipo. (Úrsula, 31.07.2023)

Violeta relató una diferencia de oportunidades laborales en la universidad, para personas que se correspondían con el estereotipo étnico-racial hegémónico:

Las chiquillas blancas y rubias eran las que hacían clases recién tituladas. Por eso te digo, ni siquiera les importaba la calidad: los estudiantes no entendían nada de estas clases, pero a nadie le importaba. Les daban las oportunidades a estas chiquillas. (Violeta, 02.08.2023)

Andrea mencionó que, buscando evitar conflictos, debió cambiar su tema de tesis para sortear la discriminación, exotización y prejuicios étnico-raciales de su profesor guía hacia las comunidades afrodescendientes:

Yo quería trabajar con la afrodescendencia e infancia [...]. El profesor insistía en que era mejor buscar otro tema. Para no tener dramas, porque de insistir hubiera tenido problemas con él y quería recibirme pronto, cambié el tema. No trabajé la temática afrodescendiente [...]. No seguí para aprobar esa asignatura [...]. Había una desvalorización del tema. O, quizás, su forma de abordarlo no era pedagógica o asertiva. Él me cuestionaba harto y me decía: “¿Cómo son los afrodescendientes? ¿Cómo es su identidad? ¿Se levantan acaso con el turbante, el traje? ¿Se levantan bailando? ¿Por qué no se visten así todos los días?” [...]. Sentí que no había mucha validación de su parte, no le interesaba mucho: “¿Por qué no cambias el tema mejor?”. Cuando me lo dijo en clases me sentí mal. No como para llorar, pero quedé para adentro [disminuida]. (Andrea, 13.07.2023)

Estudios e informes previos demuestran que las carreras universitarias están fuertemente segregadas según criterios socioeconómicos en Chile: las más prestigiosas, con mejores remuneraciones en sus ejercicios profesionales, son

12 Violeta, Andrea, CNL, Chascona, Helen, Casandra, Elisa, Úrsula y Vicki.

mucho más accesibles para las élites (Consorcio de Universidades del Estado de Chile, 2022; Guzmán, 2021; Mandiola et al., 2022). Pero los relatos nos muestran cómo la segregación por clase afecta aspectos relacionales de la convivencia cotidiana entre estudiantes de distintos sectores sociales que cursan en una misma institución. Vicky nos entrega un ejemplo de cómo el cruce entre clasismo y racismo puede producirse en estos encuentros. Vemos, una vez más, la diferenciación estereotípica entre estudiantes provenientes del campo (asociados a orígenes indígenas y clases bajas) y los de la ciudad (asociados a ascendencia europea y clases altas), pero ahora produciendo segregaciones interaccionales:

La ciudad donde está la universidad es muy clasista. Hasta hoy sigue siéndolo; es una ciudad muy marcada por la migración alemana, que es relevante en el sur de Chile. Pero la universidad tenía la particularidad de que mucha gente que estudiaba allí venía de sectores rurales. Muchos estudiantes también venían de sectores rurales aledaños a la ciudad y se mezclaban con estudiantes de clase alta. Estos venían de familias con descendencia alemana [...]. Se notaba que quienes venían de sectores rurales tenían sus grupos y los de los sectores urbanos tenían otros grupos. (Vicky, 25.07.2023)

Pero el origen de clase aparece como un delimitador de los vínculos de socialización que las mujeres pueden tener con sus compañeros y compañeras también fuera de la universidad:

Había grupos de diferentes clases, evidentemente, en nuestro curso. Por más que nos lleváramos bien entre todos los compañeros y compañeras, había ciertos profesores que hacían diferencias. Había un profesor en concreto que invitaba al grupo de las personas más adineradas a los fines de semana a su bar. Ocurría ese tipo de situaciones. (Rosalía, 26.07.2023)

En el ejemplo de Rosalía, es un profesor quien actúa demarcando los límites entre clases al seleccionar a los estudiantes que serían posibles destinatarios de sus invitaciones (los que provenían de las élites). Pero en otras circunstancias, son las realidades materiales las que impiden a ciertas estudiantes acceder a los círculos de socialización de compañeros y compañeras de curso de sectores más elitistas. En estos casos, la segregación opera a partir de un conjunto de dispositivos infraestructurales, estableciendo los espacios a los cuales los diferentes grupos pueden acceder:

Tenía dos o tres compañeras que, con ellas sí creo que había más discriminación. No era que entre los compañeros las discriminaran, sino que había una reproducción de las desigualdades sociales. Se veía, por ejemplo, en los grupos de estudio que se armaban, en los carretes [fiestas]. Había carretes en las casas de mis compañeros que tenían más dinero. En general, yo no iba tampoco, porque no me interesaba mucho ese grupo, su mundo, estos que habían estudiado juntos y se conocían de antes. Pero había otras compañeras que simplemente no llegaban nomás. Había impedimentos territoriales, ellas vivían súper

lejos, no tenían cómo movilizarse, el metro no funcionaba como ahora. (Julieta, 06.04.2023)

Entrevistadas que estudiaron en una universidad católica y privada chilena (a la que acuden los sectores más pudientes del país) expresaron cómo la elitización de la institución generaba un ambiente en el cual las personas de clase media y baja se sentían excluidas. Les costaba tanto adaptarse que muchas estudiaron todo el pregrado con un sentimiento de extranjería:

Fue complicado. Para mí fue muy duro el entorno social de la universidad. Yo diría que fue lo más difícil para mí en el pregrado. Me resultó un entorno super hostil; muy, muy hostil en términos de clase social. Sentía que no era mi contexto, todo resultaba muy ajeno para mí [...]. Me resultó muy hostil la universidad en términos sociales, económicos, culturales. (Lucía, 28.07.2023)

Lucía informa sobre el carácter multidimensional de su sensación de inadecuación al espacio (social, económico y cultural). La hostilidad hacia personas provenientes de sectores sociales medios y bajos constituyó el aspecto más marcante —y el más difícil— de su formación de pregrado. Otras entrevistadas coinciden en estas descripciones, subrayando el impacto corporal incluso de la incomodidad que sentían en esta misma universidad:

Me costó harto en términos sociales, me costó muchísimo. Encontraba que todo el mundo se conocía y que habían estado en los mismos colegios y en los mismos grupos religiosos. Yo no entendía nada, venía de un liceo experimental, no entendía ni jota [nada] de este mundito. De verdad, no entendía. Eso me costó más, diría. Era una dificultad de clase totalmente. Había compañeras con las cuales me llevaba bien, pero igualmente había cosas que me hacían sentir incómoda, incluso físicamente incómoda. Me costó mucho con los profesores también, que en realidad tenían una visión muy estricta de cómo debería ser el estudiante o la estudiante perfecta: de cómo debería contestar, escribir, expresarse; de cómo debería ser su letra, todo muy normativo. (Victoria, 13.07.2023)

Violeta, Andrea, Amanda, Catalina, Josefa y Elisa abordaron cómo las diferencias de origen socioeconómico delimitaron facilidades o dificultades en los procesos académicos, remarcando las enormes desigualdades de oportunidades que caracterizan la experiencia de pregrado de las personas de distintos sectores socioeconómicos:

Sentí desigualdad no con un responsable directo, sino socioculturalmente. Noté mucho en la universidad una diferencia de compañeros o compañeras que eran segunda o tercera generación de estudiantes universitarios en su familia, con relación a quienes éramos la primera generación. Sentí que me costaban algunas áreas, por falta de técnica de estudio o de capital cultural previo. De repente, hablaban de temas y mis compañeros levantaban la mano y hablaban de cosas que conocían super bien, de historia. Yo buscaba en Google porque no

entendía de qué estaban hablando. Nos juntábamos a hacer trabajos, por ejemplo, y mis compañeros que tenían papás profesionales tenían en sus casas espacios súper habilitados para el estudio, con computadores, impresoras. Tenían hábitos también; se sentaban a hacer algo y lo terminaban. Empezábamos a hacer el trabajo y ellos eran súper secos [eficientes] e inteligentes. A mí me costaba, me sacaba la vuelta, no sabía cómo escribir, no tenía un conocimiento previo de cómo se hacía un ensayo, un informe. Me costaba y sentía una diferencia con mis compañeros en ese sentido [...]. Me imagino que estas capacidades de ellos venían de que se criaban viendo a su mamá o papá trabajando en un escritorio, frente a un computador, leyendo; ellos tenían acceso a libros en su casa. Yo, de chica, tenía quizás libros que me regalaban mis primas mayores [...]. Pero en mi casa nunca hubo un librero. Ver a mi mamá o papá leyendo, mi hermano, nunca. De hecho, mi papá me compró un escritorio, porque siempre me gustaron. Pero no era algo normal. Cuando era chica, mi mamá me ponía a hacer las tareas en la mesa del comedor. Era una cosa que había que cumplir y ya. No era una cultura familiar que tuviéramos. Eso me pasó harto la cuenta, pero no solo a mí, sino a muchos compañeros. Se notaba harto la diferencia entre quienes tuvieron un ejemplo familiar de padres profesionales y quienes no. (Andrea, 13.07.2023)

Aquí vemos cómo la producción de la desigualdad de oportunidades no está constituida solamente en el entorno universitario: alude a una trayectoria de vida en la cual se accede menos a recursos de todo tipo, incluso al conocimiento sobre cómo establecer los hábitos y prácticas cotidianas de estudio y reflexión.

Conclusiones

Nuestro estudio abordó, desde una perspectiva cualitativa, las experiencias de las mujeres que hoy ejercen como académicas en uno de los campos más feminizados en las universidades chilenas: las ciencias sociales. El análisis permitió captar una historia relativamente reciente de las desigualdades de género, reconstruyendo los testimonios de mujeres con un promedio de 44,8 años (como vimos en el apartado metodológico), que vivieron sus procesos formativos años antes de la eclosión de las protestas nacionales por el derecho a la no violencia en las universidades chilenas (ocurrida en 2018). Los relatos recopilados permiten establecer un panorama del escenario androcéntrico que las normativas chilenas recién aprobadas y puestas en marcha pretenden cambiar, y revelar, a la vez, la urgencia de hablar de las violencias de género, reconocerlas y desentrañar su invisibilización para, con ello, poner límites a su reproducción sistemática en las universidades del país.

Vimos que la masculinización de los espacios de formación universitarios genera una atmósfera androcéntrica que se despliega desde diferentes aspectos simbólico-relacionales y a partir de disposiciones materiales y/o espaciales. Los

testimonios indican que la inferiorización femenina se marcaba, al menos, a través de cinco mecanismos ejercidos a modo de alianza por los hombres:

1. Una cosmovisión androcéntrica sobre la masculinización de las actividades intelectuales;
2. La asignación espacial rezagada de las académicas;
3. La atribución de cursos considerados “menos importantes” a ellas;
4. Su precarización laboral (con contratos inestables, como “externas”); y
5. La legitimación de patrones discursivos masculinos como forma única (y/o predominante) de distinción comunicacional académica.

Las narraciones dan cuenta de que la división del trabajo académico entre hombres y mujeres se respalda en una visión estereotípica según la cual las labores intelectuales son prestigiosas y, por ende, “masculinas”, mientras que las tareas que implican el cuidado de las personas son menos relevantes y “femeninas” (Russ, 2022 [1983]). Este imaginario produce genealogías disciplinares masculinizadas que niegan a las mujeres un lugar en la historia de la intelectualidad al borrar sus contribuciones a la creación de abordajes, métodos, narrativas y teorías, situándolas fuera del canon de las disciplinas (Behar, 1993; Behar y Gordon, 1995; Visweswaran, 1988).

También fue recurrente en los relatos el hecho de que las profesoras estaban mayormente en una situación de precariedad laboral, sin contratos. Pese a desempeñar sus labores con eficiencia, eran consideradas “externas” a las universidades. Esta expresión merece una mención específica, dado que constituye una alterización metonímica: asocia la precarización laboral de las académicas a una supuesta inadecuación al espacio universitario. Pese a cumplir funciones organizacionales clave para la asistencia al cuerpo estudiantil y el mantenimiento de los entornos, las mujeres siguen sin pertenecer; no pierden su condición de extranjería.

Cabe recordar aquí las reflexiones de Heidegger (1975) sobre qué significa habitar los lugares sociales. Para el autor, habitamos un lugar en la medida en que lo cuidamos, en que construimos las disposiciones para la existencia y el crecimiento de sus materialidades y de las vidas que lo ocupan. Así, “el rasgo fundamental del habitar sería este cuidado (custodiar, velar por)”, el cual “atraviesa el habitar por toda su extensión” (Heidegger, 1975, p. 3). Cuidar es lo que dota de sentido a la propia experiencia humana en los espacios concretos y, por ende, al propio sentido de existencia en la tierra. Solo si cuidamos, habitamos; y es necesario habitar para construir los espacios (Heidegger, 1975, p. 8). A partir de estos planteamientos, la paradoja que identificamos en los testimonios apunta a que, en las formaciones de pregrado de las entrevistadas, las mujeres ejercían las funciones de cuidado de estudiantes y entornos, sosteniendo la construcción de los espacios y relaciones docentes. No obstante, no se les reconocía como “habitantes”, como propias de estos espacios: se les otorgaba la posición laboral (alusiva a un vínculo inestable) y simbólica de “externas”.

Pero se identificaron elementos más graves: las narraciones evidencian que los profesores articulaban redes institucionales clientelares y androcéntricas, con las cuales intercambiaban apoyo mutuo entre varones para la consecución de cargos y beneficios, asegurándose así de que la meritocracia fuera intervenida por criterios de desigualdad de género. Estas redes cumplían un papel clave también en encubrir las violencias de género perpetradas por los académicos, no solo hacia las estudiantes, sino también hacia las académicas. Así las cosas, este estudio da cuenta de que la violencia masculina constitúa un *modus operandi* sistémico en las universidades: atravesaba impunemente los procesos formativos de pregrado y era, asimismo, un “secreto a voces”, es decir, una realidad que todos y todas conocían, pero sobre la cual no se podía hablar.

En muchas instituciones, las mujeres enfrentaban incluso un tabú discursivo que impedía o frustraba que estas realidades fueran tratadas explícitamente. Ellas no podían hablar de las violencias de género que sufrían. Cuando lo hacían, la expresión de estos problemas motivaba las burlas y/o estigmatizaciones de autoridades y colegas. La naturalización de este amplio espectro sexista de violencias, su carácter difuso y silenciado generaba problemas de comprensión y de definición. El hecho de que estas agresiones se vivieran constantemente, y con intensidades y manifestaciones variadas, construía una atmósfera relacional que volvía “normal” las vulneraciones sufridas.

Retomando los debates teóricos planteados en la introducción de este texto, el estudio demuestra cómo la posición rezagada de las científicas sociales en sus entornos profesionales se apoya en la reproducción cotidiana, relacional e institucional del sexismo como lenguaje común en los espacios de formación superior chilenos. Este sexismo actualiza y naturaliza la jerarquización de lo masculino por sobre lo femenino, reestableciendo constantemente —y de manera transversal— la posición marginal de las mujeres. También vimos que la alianza entre hombres para el ejercicio y mantenimiento de este sexismo es clave: sin esta colaboración horizontal, la desigualdad y la violencia de género no pueden actualizarse. Se identifican, así, dos elementos clave —el sexismo y la alianza masculina— de carácter simbólico, práctico y relacional central, que deben ser tomados muy en cuenta al momento de diseñar políticas y programas para la reducción de las desigualdades y violencias de género en la academia chilena.

Vimos que este conjunto de circunstancias sexistas interrumpió, rezagó y frustró muchos aspectos de las formaciones de las mujeres entrevistadas, y que su experiencia como científicas sociales fue intervenida por un marco relacional en el cual las mujeres resultan ser producto de escarnio, espoliación y maltrato. El material empírico analizado en este artículo es suficientemente contundente como para establecer la necesidad de un pacto del que participen todos los académicos y académicas (aunque especialmente los primeros): un compromiso transversal de que no seguiremos mirando hacia el costado con relación a estas realidades y nuestro más profundo compromiso ético de cambiar estas circunstancias, sobre las cuales solo cabe un adjetivo: inadmisibles.

Referencias bibliográficas

- Angulo, C. (2022). *Análisis y percepciones de las comunidades académicas sobre Ley 21.369 de acoso sexual, violencia y discriminación de género en la educación superior* [Tesis de maestría, Universidad del Desarrollo]. <https://repositorio.udd.cl/items/676c9423-9487-4e06-bea0-aea7f55e030>
- Baeza, A. y Lamadrid, S. (2019). ¿Igualdad en la academia? Barreras de género e iniciativas en una universidad pública (2013-2018). *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1-17. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.9>
- Barozet, E., Contreras, D., Espinoza, V., Gayo, M. y Méndez, M. L. (2021). *Clases medias en tiempos de crisis: vulnerabilidad persistente, desafíos para la cohesión y un nuevo pacto social en Chile*. CEPAL.
- Behar, R. (1993). Women writing culture: another telling of the story of American anthropology. *Critique of Anthropology*, 13(4), 307-325. <https://doi.org/10.1177/0308275X9301300401>
- Behar, R. y Gordon, D. (Eds.). (1995). *Women Writing Culture*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520916814>
- Berríos, P. (2005). El sistema de prestigio en las universidades y el rol que ocupan las mujeres en el mundo académico. *Calidad en la Educación*, (23), 349-361. <https://doi.org/10.31619/caledu.n23.301>
- Berríos, 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>
- Bidegain, N. (2016). Desigualdades de género y brechas estructurales en América Latina. *Nueva Sociedad*, (265), 50-57.
- Bisson, L. F., Grindstaff, L., Paw U, K. T., Aldana, R. E., Barbu, S. J., Brazil-Cruz, L., De La Torre, A., de Leon Siantz, M. L., Flores, Y. G., Jamison-McClung, D., Joseph, S., Kass, P. H., Katehi, L., McDonald, K., Moreno, J. M., Singh, B., Stanton, M. y Sullivan, L. (2021). From Affirmative Action to Inclusion. En L. Bisson, L. Grindstaff, L. Brazil-Cruz y S. Barbu (Eds.), *Uprooting Bias in the Academy. Lessons from the Field* (pp. 3-19). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-85668-7_1
- Bourdieu, P. (2002). *Masculine Domination*. Stanford University Press.
- Consorcio de Universidades del Estado de Chile. (2022). *Tendencias de brechas en las 18 Universidades del CUECH*. <https://ethos.uestatales.cl/tendencias-de-brechas-en-las-18-universidades-del-cuech/>
- Comins-Mingol, I. (2022). Refundación de la agenda de igualdad desde la filosofía del cuidar. *Convergencia*, 29, 1-24. <https://doi.org/10.29101/crcs.v29i0.17971>

- Enciso, G., González-Yáñez, M. y Chiappini, F. (2021). Resistencias y reproducciones de mujeres académicas: Estrategias de supervivencia en la academia patriarcal/neoliberal. *Quaderns de Psicología*, 23(2), 1-25. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1603>
- Flores, A. y Espejel, A. (2015). El sexismo como una práctica de violencia en la universidad. *Revista de Educación Social*, (21), 1-15.
- Frye, M. (1983). *Politics of Reality: Essays in Feminist Theory*. Crossing Press.
- Gilligan, C. y Snider, N. (2018). *Why does patriarchy persist?* Polity Press.
- Gregorio, C. (2023). Antropología feminista y etnografía: la perspectiva autoetnográfica. *AIBR*, 18(1), 115-138. <https://doi.org/10.11156/aibr.180106>
- Guizardi, M., Nazal-Moreno, E. A., Araya-Morales, I. M. y López-Contreras, E. (2023). De avances y retrocesos. Políticas y normativas de igualdad de género en ciencia y educación superior en Chile (2015-2023). *Rumbos TS*, 18(30), 61-96. <https://doi.org/10.51188/rrts.num30.767>
- Guzmán, D. (2021). Brechas de género en la educación superior en Chile y su impacto en la segregación laboral. Una revisión sistemática de la literatura. *International Journal for 21st Century Education*, 8(1), 47-67. <https://doi.org/10.21071/ij21ce.v8i1.13650>
- Hanson, R. y Richards, P. (2017). Sexual Harassment and the Construction of Ethnographic Knowledge. *Sociological Forum*, 32(3), 587-609. <https://doi.org/10.1111/socf.12350>
- Heidegger, M. (1975). Construir, habitar, pensar. *Revista Teoría*, 5(6), 150-162.
- Klijn, J. y Saporiti, E. A. (2000). Satisfacción laboral de mujeres académicas de una universidad. *Ciencia y Enfermería*, 6(1), 59-66. <https://doi.org/10.29393/CE6-5SLTE20005>
- Mandiola, M., Ríos, N. y Eridani, A. (2022). El género administrado: lecturas feministas y críticas a la reorganización de la academia y las universidades en Chile. En GEDIS (Ed.), *Mucho género que cortar: Estudios para contribuir al debate sobre género y diversidad sexual en Chile*, (pp. 73-102). GEDIS.
- Martínez, S. (2012). Ser o no ser: tensión entre familia, subjetividad femenina y trabajo académico en Chile. Un análisis desde la psicología feminista. *La Ventana*, 24(35), 133-163.
- Méndez, M. L. y Gayo, M. (2018). *Upper middle class social reproduction: Wealth, schooling, and residential choice in Chile*. Palgrave-Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-89695-3>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile. (2021). *Política Nacional de Igualdad de Género en CTCI*. MinCiencias.

Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile. (2022). *Radiografía de género en ciencia, tecnología, conocimiento e innovación*. MinCiencias.

Ministerio de Educación de Chile. (2021). Ley 21.369 Regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior. *Diario Oficial de la República de Chile*, (43.055). www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1165023

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2022). *Main Science and Technology Indicators (MSTI)*. <https://www.oecd.org/sti/msti.htm>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). *Avances hacia el ODS4 en educación superior: desafíos y respuestas políticas en América Latina*. UNESCO.

Ríos, N., Mandiola, M. y Varas, A. (2017). Haciendo género, haciendo academia: Un análisis feminista de la organización del trabajo académico en Chile. *Psicoperspectivas*, 16(2), 114-124. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue2-fulltext-1041>

Russ, J. (2022 [1983]). *Como acabar con la escritura de las mujeres*. Barret.

Sanhueza, L., Fernández, C. y Montero, L. (2020). Segregación de género: narrativas de mujeres desde la academia. *Polis*, (55), 1-22. <https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2020-N55-1453>

Segato, R. (2010). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo.

Silva-Tapia, A. y Fernández-Ossandón, R. (2022). Feminist Movements in Chile: New Configurations and the Intensification of Their Critical Power. En S. A Tate y E. Gutiérrez (Eds.), *The Palgrave Handbook of Critical Race and Gender* (pp. 265-283). Palgrave. https://doi.org/10.1007/978-3-030-83947-5_14

Stolcke, V. (2012). De padres, filiaciones y malas memorias. ¿Qué historia de qué antropología? *Revista Pós Ciências Sociais*, 5(9/10), 1-62.

Undurraga, R. y López, N. (2021). (Des)articuladas por el cuidado: trayectorias laborales de mujeres chilenas. *Revista Estudios Sociales*, (75), 55-70. <https://doi.org/10.7440/res75.2021.06>

Undurraga, R., Simbürger, E. y Mora, C. (2021). Desborde y desazón versus flexibilidad y concentración: Teletrabajo académico y género en tiempos de pandemia. *Polis*, 20(59), 12-38. <https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2021-N59-1594>

Visweswaran, K. (1988). Defining Feminist Ethnography. *Inscriptions*, (3/4), 27-44.

Wies, J. R. y Haldane, H. J. (2011). Ethnographic Notes from the Front Lines of Gender-Based Violence. En J. R. Wies y H. J. Haldane (Eds.), *Anthropology at the Front Lines of Gender-Based Violence* (pp. 1-18). Vanderbilt University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv16b78b5.4>