



OTROS TÍTULOS PUBLICADOS POR ESTE SELLO

*Paridad en el Poder Judicial:
reflexiones en torno a la
presencia de mujeres en la Corte
Suprema*

Victoria Coñuécar Barría

*El Estado y las mujeres: el
complejo camino hacia una
necesaria transformación de las
instituciones*

Javiera Arce Riffo

*Cuerpos emergentes: modelo
metodológico para un trabajo
corporal con mujeres*

Jimena Silva Segovia

*Fugas de la memoria: caminos
ficticiales de la experiencia de
mujeres en dictadura*

Sandra Navarrete

Visita nuestro catálogo online
www.rileditores.com



Universidad
Central



UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ
Universidad del Estado



ISBN 978-956-01-1735-9

9 789560 117359

MENARA GUIZARDI
HERMINIA GONZÁLVEZ
CAROLINA STEFONI [EDITORAS]

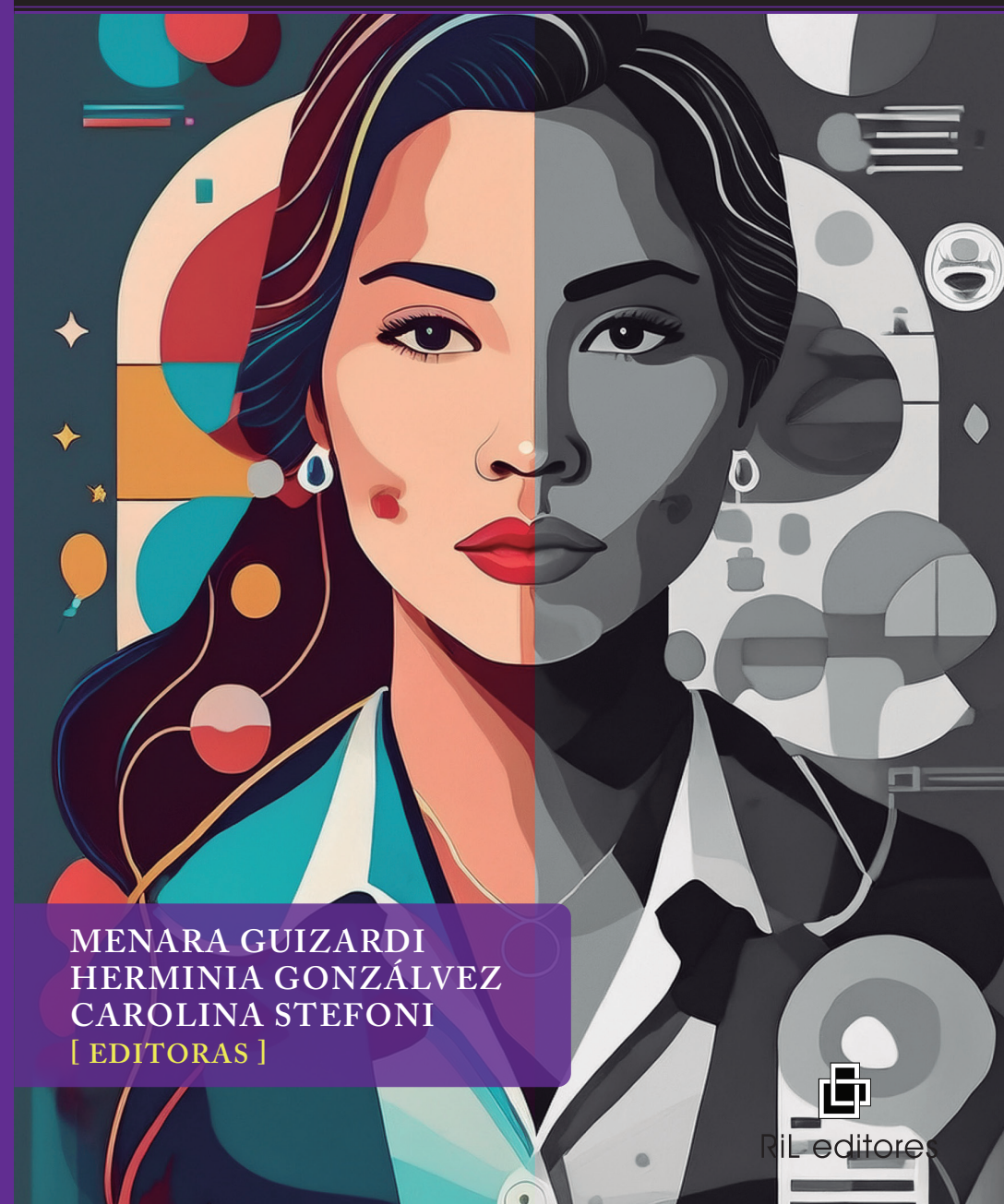
CÓMO DESTRUIR LA CARRERA
DE LAS CIENTÍFICAS SOCIALES
Un anti/manual etnográfico feminista desde Chile • Vol. 1

RIL

CÓMO DESTRUIR LA CARRERA DE LAS CIENTÍFICAS SOCIALES

Un anti/manual etnográfico feminista desde Chile

Volumen 1



MENARA GUIZARDI
HERMINIA GONZÁLVEZ
CAROLINA STEFONI
[EDITORAS]

RIL editores

MENARA GUIZARDI

Licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad Federal de Espírito Santo (Brasil). Tiene una maestría en Estudios Latinoamericanos y un doctorado en Antropología Social por la Universidad Autónoma de Madrid (España). Es investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina) e investigadora externa de la Universidad de Tarapacá (Chile).

HERMINIA GONZÁLVEZ

Es trabajadora social por la Universidad de Alicante (España) y Antropóloga por la Universidad Miguel Hernández (España); Máster en Migración, Refugio y Relaciones Intercomunitarias por la Universidad Autónoma de Madrid, y Doctora en Antropología Social y Diversidad Cultural por la Universidad de Granada (España). Es académica de la Universidad Central de Chile.

CAROLINA STEFONI

Es Licenciada en Sociología por la Universidad Católica de Chile, Máster en Estudios Culturales y Sociología por la Universidad de Birmingham (Inglaterra), y Doctora en Sociología por la Universidad Alberto Hurtado (Chile). Es profesora titular de la Universidad de Tarapacá (Chile) e investigadora asociada del Centro de Estudios del Conflicto y Cohesión Social (Chile).

CÓMO DESTRUIR LA CARRERA DE LAS CIENTÍFICAS SOCIALES

MENARA GUIZARDI
HERMINIA GONZÁLEZ
CAROLINA STEFONI
[EDITORAS]

CÓMO DESTRUIR LA CARRERA DE LAS CIENTÍFICAS SOCIALES

VOLUMEN I
*Un antimanual etnográfico
feminista desde Chile*



Universidad
Central



UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ
Universidad del Estado



RiL editores

305.435 Guizardi, Menara

G Cómo destruir la carrera de las científicas sociales. Volumen 1: Un anti/manual etnográfico feminista desde Chile / Menara Guizardi, Herminia González, Carolina Stefoni, editoras. – Santiago : RIL editores, 2025.

474 p. ; 23 cm.

ISBN: 978-956-01-1735-9

1 MUJERES EN CIENCIA-CHILE. 2. MUJERES INTELECTUALES-CHILE. 3. GÉNERO.



CÓMO DESTRUIR LA CARRERA DE LAS CIENTÍFICAS SOCIALES.

VOLUMEN 1: UN ANTI/MANUAL ETNOGRÁFICO

FEMINISTA DESDE CHILE

Primera edición: julio de 2025

Título original: *How to Suppress the Careers of Female Social Scientists. Volume 1: A Feminist Ethnographic Anti-Manual from Chile*

Copyright© Las Editoras, bajo licencia exclusiva para Springer Nature, Suiza AG 2025. Todos los derechos reservados.

© Menara Guizardi, Herminia González, Carolina Stefoni, 2025

Registro de Propiedad Intelectual

Nº 2025-A-2561

© RIL® editores, 2025

SEDE SANTIAGO:

Los Leones 2258

CP 7511055 Providencia

Santiago de Chile

☎ (56) 22 22 38 100

ril@rileditores.com • www.rileditores.com

SEDE VALPARAÍSO:

valparaiso@rileditores.com

SEDE ESPAÑA:

europa@rileditores.com • Barcelona

Composición e impresión: RIL® editores

Diseño de portada: Jeju Jure

Primera corrección de textos en castellano: Edison Pérez

Traducción y corrección de textos en inglés: Christine Ann Hills

Impreso en Chile • *Printed in Chile*

ISBN 978-956-01-1735-9

Derechos reservados.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	9
APROBACIÓN ÉTICA	13
LISTADO DE AUTORES/AS.....	15
LISTADO DE FIGURAS.....	19
LISTADO DE TABLAS.....	21
CAPÍTULO 1	
LOS RIESGOS DEL SILENCIO	23
<i>Menara Guizardi</i>	

PARTE I

MANUAL PARA EXTENDER Y SITUAR EL CASO

CAPÍTULO 2	
PANORAMA HISTÓRICO. LA INSERCIÓN DE LAS CIENTÍFICAS SOCIALES EN CHILE (1990-2023).....	69
<i>Menara Guizardi, Herminia González, Isabel Araya y Eleonora López</i>	
CAPÍTULO 3	
PANORAMA ESTADÍSTICO. LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO EN LAS CIENCIAS SOCIALES CHILENAS	99
<i>Menara Guizardi, Carolina Stefoni y Eleonora López</i>	
CAPÍTULO 4	
PANORAMA INSTITUCIONAL. NORMATIVAS, POLÍTICAS Y PROGRAMAS DE IGUALDAD DE GÉNERO EN CIENCIA Y EDUCACIÓN SUPE- RIOR EN CHILE (2000-2023).....	127
<i>Menara Guizardi, Esteban Nazal, Isabel Araya y Eleonora López</i>	

PARTE II

MANUAL PARA UNA ETNOGRAFÍA FEMINISTA

CAPÍTULO 5	
¿QUÉ ES LA ETNOGRAFÍA FEMINISTA?	163
<i>Menara Guizardi, Herminia González y Carolina Stefoni</i>	

CAPÍTULO 6	
SITUARNOS EN EL PROBLEMA	193
<i>Menara Guizardi, Carolina Stefoni y Herminia González</i>	

CAPÍTULO 7	
NEGOCIAR LA ENTREVISTA	219
<i>Menara Guizardi, Herminia González y Carolina Stefoni</i>	

CAPÍTULO 8	
LA APLICACIÓN DIALÓGICA.....	249
<i>Menara Guizardi</i>	

PARTE III

ANTI/MANUAL PARA DESTRUIR FORMACIONES

CAPÍTULO 9	
EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD	281
<i>Menara Guizardi, Natalia Marroquín y Eleonora López</i>	

CAPÍTULO 10	
LA FORMACIÓN DE PREGRADO.....	315
<i>Menara Guizardi y Natalia Marroquín</i>	

CAPÍTULO 11	
LA FORMACIÓN DE POSGRADO.....	345
<i>Menara Guizardi, Eleonora López y Ariany da Silva Villar</i>	

PARTE IV

ANTI/MANUAL PARA DESTRUIR CARRERAS

CAPÍTULO 12	
LA INSERCIÓN LABORAL.....	373
<i>Menara Guizardi, Isabel Araya y Ariany da Silva Villar</i>	

CAPÍTULO 13	
LA CONSOLIDACIÓN PROFESIONAL.....	405
<i>Menara Guizardi, Carolina Stefoni e Isabel Araya</i>	

CAPÍTULO 14	
LAS VIOLENCIAS RECURRENTES.....	435
<i>Menara Guizardi, Herminia González y Carolina Stefoni</i>	

EPÍLOGO.....	467
<i>Carolina Stefoni y Herminia González</i>	

AGRADECIMIENTOS

No tenemos palabras para expresar nuestra gratitud a las científicas sociales que nos apoyaron en nuestro trabajo empírico en Chile. Con enorme generosidad, estas colegas compartieron sus escasos tiempos libres para abrirnos sus inventarios de memoria, confiando en que haríamos un uso ético y serio de sus testimonios. La experiencia de construir nuestras historias con ellas y para ellas significó importantes transformaciones emocionales, políticas y académicas para el equipo de investigación. Ellas son las protagonistas de este estudio y las personas a quienes dedicamos este trabajo, esperando que el volumen pueda reflejar su coraje y resiliencia. Gracias por confiar, por ayudar, por establecer con nosotras una ética del cuidado en la academia.

La producción de este libro fue posible gracias a instituciones y organismos públicos de investigación que aportaron recursos para el trabajo en equipo de las autoras y del autor. En Chile, agradecemos a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), a la Universidad de Tarapacá y a la Universidad Central de Chile, que financiaron nuestro trabajo a través del Proyecto Fondecyt 1230017, «Mujeres en la academia: desigualdades y violencias de género en las ciencias sociales de Chile, Argentina, Brasil y México», dirigido por las tres editoras del volumen.

En Argentina, agradecemos el apoyo de la Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín y al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. En Brasil, a la Coordinación Brasileña de Formación de Personal de Nivel Superior (CAPES), que apoyó el desarrollo de la estrategia metodológica del estudio a través del proyecto PRINT «Metodología y Enseñanza: desafíos e innovaciones en Ciencias Humanas» (Proceso: 88881.311314/2018-01), coordinado por la

Nashiele Rangel Loera y Omar Ribeiro Thomaz en la Universidad Estatal de Campinas.

En Alemania, agradecemos a la Alexander von Humboldt Foundation, que apoyó nuestro trabajo a través de la *Georg Forster Research Fellowship for Experienced Researchers*, atribuida a Menara Guizardi, y al *Latin American Institute* de la Universidad Libre de Berlín, que la recibió durante el proceso de edición del libro, de mayo a agosto de 2024. Una mención especial a Stephanie Schütze, directora del área de antropología, por cuidar de todos los aspectos necesarios para la estadía de Guizardi.

Un gran equipo de profesionales colaboró en la existencia de este libro. Queremos agradecer especialmente a tres de ellos. Cecilia Leiva fue la terapeuta que condujo nuestros encuentros grupales durante tres meses (entre mayo y agosto de 2023), en lo que llamamos «el Taller Intersubjetivo». Con lucidez y delicadeza, orientó nuestra reflexión sobre las desigualdades y violencias de género que habíamos vivido en nuestra formación y trayectoria. También nos acompañó mientras realizábamos entrevistas en Chile. Gracias a esta gran oportunidad, el equipo de investigación pudo abordar las emociones más desafiantes que nos plantea este proyecto. Gracias, Cecilia. También estamos profundamente agradecidas con Edison Pérez, quien revisó la gramática, el estilo y los aspectos formales de la versión en español del manuscrito. Su meticulosidad nos salvó de malentendidos y mejoró todo el volumen. También nos gustaría reiterar nuestra admiración y gratitud a Christine Ann Hills por su increíble trabajo de traducción de varios capítulos y por su metódica corrección de todo el manuscrito en inglés, una tarea que ejecutó con increíble velocidad, paciencia y profesionalismo.

En marzo de 2024, organizamos un seminario internacional en Santiago (Chile) para discutir los resultados de la etnografía que sustenta este volumen. Nos gustaría expresar nuevamente nuestro agradecimiento a la Universidad de Tarapacá y a la Universidad Central de Chile por entregarnos fondos extra para esta actividad. Un agradecimiento especial a Edith Catalán y su increíble equipo del programa de igualdad de género de la Universidad Central de

Chile, por su asistencia logística al seminario. Durante la actividad, tuvimos el privilegio de escuchar los comentarios de grandes científicas sociales sobre nuestros manuscritos. Muchos de los hallazgos del libro se beneficiaron de la lectura atenta y de las sabias recomendaciones de estas maravillosas colegas, de quienes estamos muy agradecidos: Ana Alcázar, Ana López Dietz, Carol Chan, Carolina Ramírez, Cristina Gómez Johnson, Fernanda Stang, Daisy Margarit, Luana Ferroni, Denisse Sepúlveda, Mónica Alejandra Vargas Aguirre, Rosario Fernández, Rosario Undurraga Riesco y Roxana Chiappa. No tenemos palabras para expresar la importancia de sus lecturas y comentarios.

Por último, pero no por ello menos importante, estamos profundamente agradecidas del colectivo antropológico feminista «La Cocina de la Investigación», un gran equipo de jóvenes investigadoras talentosas de Argentina que desarrollaron una serie de videos traduciendo nuestra investigación a un lenguaje visual poético, inspirador y emocionante. Florencia Valse, Gloria D'Alessio, Miranda Hochman, Paula Man, Rocío Deza, Sofía Bensadon y Victoria Sanguinetti: gracias por abrir nuestra imaginación a redes entrelazadas de afecto y compromiso político.

El equipo de investigación

APROBACIÓN ÉTICA

La investigación que dio origen a este libro es financiada principalmente por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Proyecto Fondecyt 1230017), otorgado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). En Chile, la principal institución patrocinante del proyecto es la Universidad de Tarapacá, que está encargada de asegurar el estricto cumplimiento de los procedimientos científicos y éticos de acuerdo con las normativas nacionales e internacionales vigentes en el país. Todos los instrumentos y procedimientos metodológicos de este proyecto fueron presentados al comité de ética de la Universidad de Tarapacá. Tras verificar que se han seguido adecuadamente los lineamientos legales, el comité emitió un certificado de cumplimiento (en marzo de 2023), el cual fue revisado por FONDECYT y por la ANID, recibiendo su visto bueno y aprobación para el inicio de la ejecución del proyecto el 1 de abril de 2023. Siguiendo las medidas legales exigidas por el Comité de Ética de la Universidad de Tarapacá, al inicio de cada entrevista, ya fuera virtual o presencial, explicamos a las participantes sus derechos, los objetivos de la investigación, los usos de los datos recolectados e información sobre cómo contactar al equipo. También explicamos que las entrevistas serían anonimizadas mediante un procedimiento desarrollado especialmente para este proyecto y que cada persona podía elegir un seudónimo o iniciales para proteger su identidad. Esta información también se proporcionó por escrito en un Formulario de Consentimiento Informado. Todas las personas entrevistadas en el proyecto que dio origen a este libro aceptaron los términos de este documento y lo firmaron.

LISTADO DE AUTORES/AS (ORDEN ALFABÉTICO)

ARIANY DA SILVA VILLAR. Es Licenciada en Psicología por la Universidade Católica Dom Bosco (Brasil) y Doctora en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente se desempeña como investigadora posdoctoral en la Facultad de Derecho y Humanidades de la Universidad Central de Chile. Sus principales temas de interés son la relación entre subjetividades, culturas y estructuras sociales, interseccionalidad y género, migraciones transnacionales, envejecimiento e identidades personales y colectivas. Email: ariany.villar.psico@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5275-9033>

CAROLINA STEFONI. Es Licenciada en Sociología por la Universidad Católica de Chile, Máster en Estudios Culturales y Sociología por la Universidad de Birmingham (Inglaterra) y Doctora en Sociología por la Universidad Alberto Hurtado (Chile). Es profesora titular e investigadora de la Universidad de Tarapacá (Chile) donde dirige el Doctorado en Ciencias Sociales. Además, es investigadora asociada del Centro de Estudios del Conflicto y Cohesión Social (Chile). Sus principales temas de investigación son los movimientos migratorios en Chile y América Latina, política migratoria, género y migración, fronteras y control migratorio. Email: cstefoni@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6949-2312>

ELEONORA LÓPEZ. Es Bachiller en Ciencias Sociales y Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Magíster en Ciencias Sociales y Diplomada en Socio-demografía

de las migraciones por la Universidad de Chile. Magíster en Sociología y Doctora en Sociología por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus principales intereses de investigación son la niñez migrante, sufrimiento social, racismo y derechos humanos. Email: eleonoralopezcontreras@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0820-7391>

ESTEBAN NAZAL. Es Licenciado en Antropología Social y Magíster en Comunicación Política, ambos por la Universidad de Chile. Desde 2014, es profesor del Departamento de Antropología de la Universidad Alberto Hurtado (Chile). Además, es personal técnico del proyecto Fondecyt 1230017, Mujeres & Academia, donde está a cargo de la línea de diseño de materiales audiovisuales para redes sociales, difusión científica y coordinación logística del trabajo de campo. Sus principales temas de investigación son la migración, fronteras, violencia y producciones audiovisuales. Email: enazalmoreno@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7172-7221>

HERMINIA GONZÁLEZ. Es Diplomada en Trabajo Social por la Universidad de Alicante (España) y Licenciada en Antropología Social y Cultural por la Universidad Miguel Hernández (España); Máster en Migración, Refugio y Relaciones Intercomunitarias por la Universidad Autónoma de Madrid, y Doctora en Antropología Social y Diversidad Cultural por la Universidad de Granada (ambos en España). Además, es investigadora joven en el Instituto Milenio para la Investigación del Cuidado (MICAIRE). Actualmente trabaja como académica e investigadora en la Universidad Central de Chile. Sus principales temas de investigación son las desigualdades de género y parentesco en la migración y la organización social y moral de los cuidados en el proceso de envejecer. Email: herminiagonzalvez@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4929-2521>

ISABEL ARAYA. Es licenciada en Antropología Social de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile). Certificada en Estudios Afrolatinoamericanos por el *Afro-Latin American Research Institute* de la Harvard University (Estados Unidos). Magíster en Antropología Social por la Universidad de Tarapacá (Chile). Candidata a Doctora en Antropología por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es parte de la Red Chilena de Estudios Afrodescendientes y del Núcleo Kuriche. Entre sus líneas de investigación se encuentran la racialización, afrodescendencia, migraciones, estudios de género, performance y fronteras. Email: isabel.araya.morales@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6616-5225>

MENARA GUIZARDI. Es Licenciada en Ciencias Sociales y posgraduada en Ciencias Humanas y Desarrollo Regional por la Universidad Federal de Espírito Santo (Brasil). Tiene una maestría en Estudios Latinoamericanos y un doctorado en Antropología Social, ambos por la Universidad Autónoma de Madrid (España). Entre 2016 y 2020 realizó sus dos proyectos posdoctorales en Antropología Social con becas de la Universidad Nacional de San Martín y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (ambas en Argentina). Actualmente es investigadora adjunta de esta última organización, e investigadora externa de la Universidad de Tarapacá (Chile). E-mail: menaraguzardi@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2670-9360>

NATALIA MARROQUÍN. Es licenciada en antropología social por la Universidad Alberto Hurtado (Chile). Actualmente, es asistente de investigación del Proyecto Fondecyt 1230017, «Mujeres & Academia» (ANID, Chile). Forma parte de la Guerrilla Marika, agrupación disidente de militancia, performances e intervenciones urbanas. Email: nmsanchez6@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-5873-0163>

LISTADO DE FIGURAS

FIG. 1.1 Código QR al video: «Mujeres & Academia: La trama de desigualdades en América Latina». (Producción: <i>La Cocina de Investigación</i>)	24
FIG. 1.2 Código QR al video: «Mujeres & Academia en Chile: entre la universidad y la calle». (Producción: <i>La Cocina de Investigación</i>).....	56
FIG. 1.3 Código QR al video: «Mujeres & Academia en Chile: Romper el silencio». (Producción: <i>La Cocina de Investigación</i>).....	59

LISTADO DE TABLAS

TABLA 3.1 Porcentaje de matrículas en la educación superior según formación académica, sexo y área de conocimiento (Chile, 2020)	110
TABLA 3.2 Porcentaje de proyectos de investigación adjudicados por la ANID según área de conocimiento (Chile, 2017 y 2021)	120
TABLA 4.1 Políticas institucionales de género en las universidades de Chile (2023)	140
TABLA 8.1 Perfil general de las entrevistadas.....	268

CAPÍTULO I

LOS RIESGOS DEL SILENCIO

Menara Guizardi

UN ANTI/MANUAL

En este volumen, nos dedicamos a una tarea urgente y desafiante: *romper el pacto de silencio sobre las desigualdades y violencias de género que enfrentamos las investigadoras y profesoras universitarias de las ciencias sociales en ámbitos académicos*. Nos enfocamos en las *experiencias de las mujeres* en cinco ejes: la formación de pregrado, de posgrado, la inserción laboral, el desempeño profesional en puestos estables y las violencias de género enfrentadas en el trabajo.

En 2022, empezamos a construir un proyecto etnográfico comparando estos aspectos en cuatro países latinoamericanos: Argentina, Brasil, Chile y México (Fig. 1.1)¹. Este libro narra los altibajos de

¹ En este proyecto contamos con la colaboración de La Cocina de Investigación: un colectivo de jóvenes antropólogas feministas de Argentina que producen videos artísticos para acercar los contenidos de la investigación social a un público más amplio. Con un trabajo sensible y cuidadoso, ellas generaron tres videos que ilustran aspectos clave de este libro. Brindaremos acceso a ellos en

la creación de esta propuesta, desde la formulación de su estrategia metodológica hasta la aplicación y análisis del primer estudio de caso del proyecto, realizado en Chile en 2023. En esta experiencia «piloto», dialogamos con cincuenta mujeres académicas, insertas en doce universidades (privadas y públicas; laicas y confesionales) de nueve ciudades del país. La mayoría es chilena, pero también entrevistamos colegas de otras nacionalidades que migraron a Chile.

FIG. 1.1 Código QR para el video: «Mujeres & Academia: La trama de desigualdades en América Latina». (Producción: *La Cocina de Investigación*)



Fue un proceso profundamente interpelante, porque somos parte de la comunidad que estudiamos y agentes en sus espacios y redes de socialización. Pero esta fue una dimensión metodológica intencionada. De hecho, una de las razones por las cuales iniciamos con el caso de Chile alude a que la mayoría del equipo está inserto laboralmente en este país. Buscábamos vivir de forma autocrítica la intersubjetividad que nuestro proyecto convoca. Otras razones que nos inclinaron hacia el caso chileno (como discutiremos más adelante) se refieren a configuraciones ultradesiguales de su academia y a la fuerza de sus movimientos feministas. Chile es, contradictoriamente, un ejemplo paradigmático en Latinoamérica de la articulación entre

momentos relevantes a través de códigos QR. El primero que entregamos aquí presenta nuestra propuesta de investigación.

neoliberalismo e inequidad de género en las universidades y ciencia, y de la lucha social en contra de ello en espacios universitarios.

Así, dada nuestra pertenencia a este contexto y a la comunidad estudiada, este es un libro sobre lo propio y desde lo propio, por lo que difícilmente podría cuadrarse en aquello que las escuelas más clásicas del pensamiento social (de corte positivista) denominaron *objetividad científica* (Behar, 1993). Enmarcamos nuestra perspectiva teórico-metodológica como una *etnografía feminista* (Abu-Lughod, 2019 [1988]).

Discutiremos qué entendemos por esto en el capítulo 5, pero conviene explicitar aquí al menos tres grandes características. Se trata de una aplicación *experiencial*, que recupera el papel de las *emociones y corporalidades* y que está entendida como una *praxis política*: se compromete con la denuncia de situaciones de desigualdad de poder, especialmente aquellas basadas en las jerarquías de género (Gregorio, 2023). Además, comprendemos la etnografía feminista como una praxis situacional (Haraway, 2021 [1988]). Esta dimensión demanda el desarrollo adaptativo de estrategias metodológicas acordes con cada contexto estudiado. Este libro es una especie de «manual» porque dedicamos la mitad de la obra a sincerar los aspectos más íntimos de la construcción metodológica de nuestra investigación. Más que servir como una guía en el sentido tradicional del término, este ejercicio busca alimentar el debate sobre las limitaciones y posibilidades de las metodologías feministas en las ciencias sociales.

Para que esta obra pudiera realizarse, *las autoras*² afrontamos colectivamente un ejercicio de intersubjetividad y reflexión sobre los acosos, desigualdades y violencias vividas desde nuestras formaciones universitarias hasta el presente. Nos tomó siete meses de diálogo —y varias sesiones colectivas mediadas con una terapeuta— sentirnos

² Me referiré al equipo que trabajó en el libro como «las autoras», usando el plural femenino para englobar también al único autor, Esteban Nazal, quien está de acuerdo con este uso y fue su principal defensor. Al haber solamente un hombre y siete mujeres trabajando en el volumen, es adecuado que el plural se represente desde la mayoría femenina.

capaces de invitar a otras colegas a compartir con nosotras sus memorias y reflexiones.

Los detalles de esta experiencia (transformadora para nosotras) serán contados en los capítulos de la segunda parte del libro, pero sería prudente no perder de vista durante toda la lectura que esta es una obra construida desde nuestras trayectorias. Ella recupera nuestros cuerpos y la infinidad de manifestaciones físicas, psicológicas y emocionales que afloraron al permitirnos expresar en voz alta al equipo, lo que no lográbamos reconocer en nuestros foros íntimos hasta iniciar esta investigación. Nuestras experiencias en la academia están atravesadas por un sinfín de violencias de género que se configuran en un espectro muy amplio. Desde las pequeñas agresiones verbales, incluyéndose aquellas realizadas a modo de chiste, pasando por aspectos simbólicos más representativos, como la ausencia de literatura escrita por mujeres en nuestras formaciones. Pero también anclándose en las formas de relacionarse, en la manera como los académicos admiran, trabajan y se organizan predominantemente con otros hombres, hasta las formas más físicas de violencia, como las agresiones sexuales.

Así, este es un libro repleto de impresiones y vivencias de las autoras, que aparecen entreteljadas, a partir de varios ejercicios narrativos, con los relatos de las colegas entrevistadas. En conjunto, ellas y nosotras somos la materia prima de la obra. No es una lectura recomendable a quienes tengan baja receptividad y tolerancia a la intersubjetividad en las ciencias sociales.

La tercera y cuarta parte del libro constituyen lo que denominamos (no sin ironía) un «antimanual». Que a nadie se le ocurra el disparate de pensar que realizamos nuestras reflexiones en un registro literal, buscando destruir las carreras de las científicas sociales. ¡Todo lo contrario! La elección sarcástica del título de este libro se basa en el trabajo de Joanna Russ (2022), *Cómo acabar con la escritura de las mujeres*, que fue nuestra guía principal y al que buscamos homenajear en este volumen. También seguimos el trabajo esencial de Sarah Ahmed (2022), que *repensa los modos de denuncia*. Buscamos hacer visible la persistencia de desigualdades

y violencias de género que, incluso en contextos sociales proclives a las políticas de equidad, siguen constituyendo un tabú discursivo.

¿AFORTUNADAS?

La tarea de introducir este libro es compleja y agradezco a las autoras la confianza depositada en mí para emprenderla. La primera de las dificultades alude al imperativo de *situarnos* a quienes trabajamos en esta obra y a los cuestionamientos políticos alrededor del ejercicio que proponemos aquí.

Partamos por lo básico. Quienes escribimos este libro somos científicas sociales y trabajamos desde Latinoamérica. Muchas hemos migrado a varios países a lo largo de la formación y carrera. Empero, estamos ubicadas en «la parte inferior de un sistema mundial de relaciones académicas desiguales» (Marquina y Fernández, 2008, p. 2), hacia donde fueron desplazadas la investigación y docencia universitarias latinoamericanas con las reconfiguraciones geopolíticas del conocimiento desde la globalización (Marquina y Fernández, 2008).

En mi experiencia personal, trabajo entre Argentina, Chile y Brasil. La mayoría de la gente que me pregunta en estos países cuál es mi profesión, al escuchar que me dedico a la investigación antropológica, suele hacer una expresión de sorpresa: «¡qué interesante!». La exclamación viene usualmente acompañada de comentarios sobre lo bueno que debe ser viajar por el mundo y no tener horarios de oficina. Me preguntan si escribo libros, si publiqué algún *bestseller*. También hay quienes imaginan que una gana mucha plata y hacen preguntas sobre el estilo de vida.

Estas conversaciones me causan enorme interés porque dan acceso a los imaginarios (glamorosos) sobre quienes investigamos en las ciencias sociales. Las ideas más comunes están generalmente ancladas en estereotipos anacrónicos y androcéntricos. En el caso de la antropología, perseveran aquellos relacionados con sus *padres*

fundadores —y lo digo irónicamente, como Stolcke (2012)—³. Esta imagen es la de un hombre, blanco, europeo, proveniente de una familia aristocrática y adinerada de los países colonizadores, que se embarca en un viaje solitario («aventurero») hacia continentes y pueblos desconocidos (Des Chene, 1997). Va vestido con los trajes de lino claro que usaban los europeos ricos en vacaciones de verano y expediciones a los trópicos. Su figura está, además, muy asociada a la de *Indiana Jones*, el héroe de las películas de acción —que, por cierto, era arqueólogo—.

En el siglo XXI, hay muchas más mujeres en la antropología y en todas las ciencias sociales (sociología, ciencia política, comunicación, trabajo social, periodismo, entre otras) que en los dos siglos anteriores. De hecho, a nivel internacional, somos mayoría entre quienes nos matriculamos y finalizamos exitosamente las carreras universitarias en estos campos (UNESCO, 2023). No obstante, nuestra inserción profesional en el ámbito académico sigue siendo mucho más difícil que la masculina (OCDE, 2022).

Las mujeres logramos tener mayor participación en las ciencias sociales internacionales precisamente en una era de precarización del trabajo académico, cuando la profesión sufre una desjerarquización socioeconómica (Castellá, 2018). La academia está lejos de proporcionar «comodidades» a la mayoría de quienes trabajan en ella. Sin embargo, persisten algunas islas de bienestar (puestos estables en los que se cuenta con buenos salarios, protección social y recursos para actividades de docencia e investigación). Pero en la mayor parte de los países latinoamericanos, la adopción de concepciones neoliberales de gestión de la ciencia, tecnología y educación superior redundó en un escenario desolador (Bernasconi, 2009; Enciso *et al.*, 2021).

³ Hoy sabemos que las mujeres hicieron grandes aportes a la antropología clásica (Behar, 1993). Sin embargo, hay poco lugar para ellas en el panteón de las figuras consideradas «fundadoras» del campo. La antropología abraza sus linajes paternos, mientras desprecia sus raíces maternas (Stolcke, 2012).

¿Cuál fue nuestra experiencia en este entorno profesional en la última década? Por una parte, vivimos una reducción del personal administrativo (o de apoyo) y de recursos para la infraestructura en las universidades. Las funciones administrativas que no están cubiertas, la vamos realizando las y los académicos, sin recibir recursos para ello y en nuestro «tiempo libre». Va entre comillas porque los promedios de dedicación laboral sobrepasan con creces las horas establecidas legalmente en nuestros contratos (cuando los tenemos) y también en la legislación de los países donde actuamos. Descansar se está convirtiendo en una utopía, especialmente para quienes están en inicios de la carrera (aunque no únicamente). Varias de nosotras/os no tenemos siquiera una oficina: pagamos nuestros propios computadores, impresoras, insumos; trabajamos desde nuestras casas con la internet y electricidad que también abonamos.

Las reducciones presupuestarias implican, asimismo, una menor disponibilidad económica para trabajos empíricos, actividades científicas, para contar con asistentes, becas y acceso a bibliografía. Todo esto pesa más sobre algunos campos que sobre otros. Persiste el imaginario de que las ciencias «de verdad» son aquellas vinculadas a las tecnologías, matemática, física, química, biología, medicina. Es una idea tan distendida que la encontramos entre quienes están a cargo de las agencias estatales y supranacionales de ciencia y tecnología. Cuando hay reducción de recursos, los recortes son más duros para las ciencias sociales y humanidades. Pero en tiempos de «vacas gordas», nunca llegamos a tener los mismos financiamientos de las «ciencias de verdad».

Es notable la reducción de cargos estables, con la proliferación de contratos cada vez más cortos, peor pagados y sin acceso a la protección social. En varios países latinoamericanos, el aplastamiento de los salarios académicos es una realidad que ha acompañado la masividad de la educación superior y de la presencia femenina en las plantas docentes universitarias. Ahora que ya no es una profesión bien remunerada, ¡que la hagan las mujeres! Se sorprenderían de saber que muchas de nosotras no pudimos gozar del derecho a la

licencia de salud (ni siquiera por embarazo) hasta muy avanzadas en la carrera. Varias académicas postergamos o desistimos de la maternidad porque no es posible vivirla con semejante precariedad laboral. Tras terminar nuestras carreras universitarias, la mayoría hemos trabajado entre una o dos décadas de forma inestable: con contratos efímeros o becas que, además de no dar acceso a la protección social, no contemplan las vacaciones.

La exigencia de niveles de productividad elevadísimos es el resultado de la aplicación de parámetros más vinculados a los intereses de la industria internacional de la publicación que a salvaguardar la calidad científica. Es la lógica del «publicar o perecer» (Kauffman, 1992, p. 198). No se trata solamente de estar obligadas a publicar muchísimo, sino de hacerlo en las revistas de más alta indexación internacional, difundidas usualmente en inglés. Ello nos obliga a hacer los productos de nuestros estudios más inaccesibles para los países en los cuales trabajamos, evitando que tengan incidencia donde podrían ser de utilidad social.

También se exigen niveles elevados de internacionalización: hay que ir a congresos mundiales, trabajar con equipos globalizados. Pero no hay recursos asegurados para ello. La mayoría de las universidades latinoamericanas ni siquiera tienen acceso a las bases de datos internacionales de revistas científicas. Investigamos con enorme sacrificio personal y varios arreglos adaptativos (por ejemplo, pirateamos obras científicas para leerlas o pedimos a colegas del Norte global que nos las compartan). Así, dedicamos parte importante de nuestras jornadas a buscar soluciones improvisadas y baratas para grandes problemas logísticos, comprometidas con llegar a resultados de elevada calidad. Este escenario de «sálvese quien pueda» viene naturalizando patrones de competitividad que marginaron los principios éticos en la relación entre colegas. En varios países, la experiencia de trabajar en la academia es ingrata y dolorosa.

Pero hay otro aspecto más que considerar. En Latinoamérica la distribución social de los cuidados es sumamente problemática (CEPAL, 2020). Las familias son las grandes responsables por ello, pero son las mujeres quienes sostienen esta sobrecarga, realizando

entre el 71% y 86% del cuidado no-remunerado (Cecchini, 2019). Esto las empuja a inserciones productivas precarias, a la desigualdad salarial, a la interrupción de la trayectoria educacional y al empobrecimiento (Cecchini, 2019).

¿Cómo esta realidad afecta a las académicas? Pues el trabajo de cuidado en nuestras familias invade nuestra vida profesional y merma nuestro desempeño en la investigación, tarea que requiere de tiempos de calidad (tranquilidad para leer, escribir, hacer trabajo de campo). La sobrecarga de trabajos reproductivos y de cuidados se apuntó internacionalmente como una de las principales causas de que las mujeres abandonen o retrasen la carrera científica (UNESCO, 2021).

Estas disparidades impactan más fuertemente la vida de las científicas cuando ellas ejercen la maternidad: la crianza de hijos/as menores eleva exponencialmente la sobrecarga femenina, implicando, asimismo, un conjunto de tratos discrecionales en los espacios científicos. Preservando arquetipos androcéntricos, las universidades latinoamericanas penalizan moral, simbólica, relacional y económicamente a las científicas madres (Almeida *et al.*, 2020; Castañeda-Rentería y Araújo, 2021; Palomar-Verea, 2009; Undurraga *et al.*, 2021).

Así las cosas, cuando la gente me entrega las exclamaciones admiradas sobre mi profesión, intento con mi mejor ánimo sostener mi cara para que no se desencaje. Siento una contradicción interna que bordea la disociación cognitiva. Tengo muchas ganas de contar lo que estamos atravesando y todas las dificultades enfrentadas diariamente. Pero estamos viviendo una era de avance de la extrema derecha caracterizada por el anti-intelectualismo y anti-cientificismo (Küppers, 2024). En Latinoamérica, esto derivó en un ataque público a las universidades y a la investigación científica: quienes trabajamos en estos ámbitos figuramos como enemigos en los discursos de estos sectores (Rojas, 2024). En los países administrados por estas ideas (como Brasil bajo el gobierno de Jair Bolsonaro, y Argentina bajo el de Javier Milei), el desmonte de la institucionalidad científico-universitaria es demasiado transcendente (Rojas, 2024).

Hay una percepción, entonces, de que no es el momento para criticar la ciencia, la investigación y las universidades. Sentimos que cualquier reproche debe ser retenido o expresado con profunda cautela. Adoptamos así una postura conservadora de defensa del *statu quo* de las instituciones, en vez de propulsar el debate democrático sobre cómo mejorar sus prácticas. Estamos siendo desplazadas/os de nuestro papel societario. Terminamos recluidas/os en defensas corporativas sin sentido que destituyen nuestras contribuciones críticas a las sociedades y no ayudan a avanzar hacia propuestas propias para los espacios sociales y demandas públicas.

Pero hay dimensiones aún más complejas de este debate para las mujeres y diversidades sexo-genéricas que trabajamos como científicas sociales. En Latinoamérica son frecuentes los casos de acoso sexual y laboral vividos por estos grupos en las universidades (IELSAC, 2023). Se verifica, además, una enorme diferencia de sueldos de las académicas si los comparamos con los varones con las mismas credenciales educacionales, productividad y responsabilidades institucionales (IELSAC, 2021). En la región, las mujeres con más de 13 años de educación formal ganan en promedio 25,6% menos que los hombres con igual formación (Bidegain, 2016) (ver capítulo 3).

En la academia internacional, y especialmente en la latinoamericana, a las mujeres se nos empuja constantemente a una sobrecarga institucional en funciones menos prestigiosas, asociadas a la atención de estudiantes, espacios, relaciones: *el trabajo doméstico académico* (Ferreira *et al.*, 2022; Guarino y Borden, 2017; Heijstra *et al.*, 2016; Sümer *et al.*, 2020). Estas actividades —asociadas al cuidado de personas y espacios— quitan mucho tiempo, pero no computan como productividad. Lo que se mide son los productos de la investigación: artículos científicos, financiamientos concursables, libros (Berríos, 2005; Fardella *et al.*, 2021; Klijn y Saporiti, 2000). Pero las mujeres no logramos dedicarnos a este tipo de tareas. Lo anterior deviene en un proceso de masculinización de las tareas prestigiosas del ejercicio académico, como la investigación (Mandiola *et al.*, 2022; Sanhueza *et al.*, 2020). Este conjunto de circunstancias dificulta a las mujeres avanzar en la jerarquía académica y muchas se detienen o

desisten en el camino. De ahí que los puestos más elevados (cátedras, titularidades) y los altos cargos directivos (direcciones, decanatos, vicerrectorías, rectorías) estén drásticamente masculinizados en el mundo y en Latinoamérica (UNESCO, 2023).

También por el avance de la extrema derecha, estamos acompañando un ataque frontal de los derechos adquiridos por las mujeres y diversidades sexo-genéricas en la región (Roth, 2023). Se instaló un discurso anti-género y anti-feminista que tiene un gran poder movilizador entre grupos sociales y políticos muy heterogéneos (Roth, 2023). Vivimos la presión de una agenda conservadora que busca «demonizar y tornar punible lo que acuerdan en representar como “la ideología de género”» (Segato, 2016, p. 15). En este contexto, «lejos de ser residual, minoritaria y marginal, la cuestión de género es la piedra angular» (Segato, 2016, p. 15). Se trata de un renacimiento del «mandato de masculinidad como primera y permanente pedagogía de expropiación de valor y consiguiente dominación» (Segato, 2016, p. 16).

Los pactos de silencio sobre esta situación vienen cooptando figuras progresistas dentro y fuera de la academia: el mandato de masculinidad es aparentemente más fuerte que el compromiso con la equidad. Varios colegas sienten las políticas de igualdad de género en el sistema universitario-científico como una pérdida de privilegios. En un mundo brutalmente excluyente, los sujetos se atrincheran para defender incluso las más peregrinas ilusiones de poder. En los últimos años, este avance conservador viene siendo observable por el aumento de la violencia patriarcal, misógina y homofóbica dentro y fuera de las universidades latinoamericanas (Segato, 2016).

Aquí nuestros reparos con criticar las condiciones de trabajo en la academia son atravesados por la gravedad de los ataques que las mujeres y diversidades sexo-genéricas estamos viviendo en la región. Somos blancos prioritarios de la extrema derecha y de su violenta agenda anti-género, a la que Segato (2016) no duda en adjetivar como «paraestatal» (p. 17), una expresión que describe el carácter de batalla cultural de esta embestida (adentrándose en distintos espacios de la sociedad civil, incluyéndose las universidades).

En síntesis: las mujeres y diversidades sexo-genéricas en la academia somos destinatarias de dos ataques interseccionales: el anti-científico/anti-universitario y el anti-género. ¿Podemos callarnos frente a semejante escenario?

En este libro, respondemos esta pregunta con un contundente no. Nuestra postura recupera las reflexiones de Jane Lazarre (2021) sobre «la importancia crítica de la voz y los peligros del silencio» (p. 23). Recuerda, además, «que esa voz y ese silencio no son meramente personales, sino que poseen una historia colectiva que debe nombrarse y estudiarse» (p. 23).

Esta es una máxima a la que volveremos en varios momentos de este volumen: los peligros de silenciar las críticas en este contexto son abismales. Implican un distanciamiento de la realidad y una incapacidad de registrar los sufrimientos existentes. Semejante perspectiva difícilmente podría subsidiar un proyecto político lúcido o con capacidad de representación amplia. El momento adecuado es ahora, porque el sostenimiento de las desigualdades de género en la academia atenta en contra de las dimensiones éticas más elementales de la producción del conocimiento y de la democracia misma. Estamos llamadas a dar el ejemplo: a afrontar los desafíos y avisperos de los consensos difíciles, que hieren susceptibilidades y privilegios profundos. Es imperativo reconstruir las posibilidades del diálogo democrático desde las universidades, dando ejemplos alentadores de una civilidad que no esté basada en el rechazo de lo que resulta ajeno. Estamos llamadas a mostrar alternativas al sentido común de odio y confusión interpretativa que la extrema derecha está naturalizando. Es desde esta perspectiva que buscamos superar en este libro los *riesgos del silencio* para aventurarnos en los caminos complejos (y frecuentemente poco recompensantes) de la autocrítica académica, pues lo que hacemos aquí revuelve susceptibilidades propias y ajenas.

En la última década, el feminismo ganó protagonismo en la agenda política latinoamericana (Silva-Tapia y Fernández-Ossandón, 2022). Las universidades de la región son espacios muy activos «en la producción del discurso feminista y progresista comprometido con

la lucha por la igualdad de género y la justicia social» (Gentili, 2012, p. 2). Parte relevante de esta militancia está vinculada a las ciencias sociales, involucrando estudiantes, profesoras e investigadoras. Pero las brechas de género en las universidades latinoamericanas son persistentes y encuentran «su anclaje en una cultura institucional y en una serie de factores que se ocultan por detrás de argumentos técnicos o supuestamente objetivos para justificar o naturalizar las ventajas de los hombres» (Gentili, 2012, p. 3). Prevalece, así, una «hipocresía de género» (Gentilli, 2012, p. 2) que reproduce la desigualdad, discriminación y violencia en contra de las mujeres y diversidades sexo-genéricas en dichos ámbitos.

Es curioso que las instituciones de educación superior latinoamericanas fomenten una «aguda capacidad para juzgar a la sociedad», conservando poca voluntad de «juzgarse a sí mismas» (Gentili, 2012, p. 3). En la mayor parte de los países latinoamericanos, los estudios sobre esta problemática son incipientes (IESALC, 2021; UNESCO, 2021). El tema está mejor estudiado entre los equipos de investigación de las ciencias exactas, biológicas, tecnológicas, matemáticas y físicas (Guizardi *et al.*, 2024). El silencio de las ciencias sociales latinoamericanas y/o la baja difusión de los debates sobre las desigualdades de género en este ámbito son problemáticos: desprotegen a quienes actuamos en este campo. Pero observamos transformaciones importantes en la última década, como veremos a continuación.

UN CONTEXTO EXPLOSIVO

Desde 2020, innúmeras denuncias en contra de «grandes nombres» de las ciencias sociales internacionales empezaron a hacerse públicas. Uno de los casos mediáticos fue el de John Comaroff, antropólogo y profesor de la Universidad de Harvard (Estados Unidos), acusado por tres exestudiantes (Margaret Czerwienski, Amulya Mandava y Lilia Kilburn) de acoso sexual (Hamid y Schisgall, 2023). El escrito de los abogados de acusación, que se hizo viral en las redes sociales, describe al acoso como práctica reiterada del profesor, sostenida por décadas (Hamid y Schisgall,

2023). Varias mujeres lo habrían denunciado y la universidad no habría ahorrado recursos para silenciarlas. Se habría chantajeado a las denunciantes (amenazándolas de que jamás lograrían tener un trabajo académico) y a sus abogados (Hartocollis, 2022). Incluso se habla de la persecución a sus psicólogos para que entregaran sus prontuarios (buscaban informaciones para exponer a las víctimas y restarles legitimidad) (Hartocollis, 2022). Junto con Comaroff, otros dos profesores de antropología de Harvard, Theodore Bestor y Gary Urton, también enfrentan demandas de acoso, hostigamiento y abuso sexual (Hartocollis, 2022). Las piezas procesuales hablan de un escenario de violencias androcéntricas de parte de los hombres «importantes» del departamento y de desigualdades que naturalizan las brechas de género en la institución (Hartocollis, 2022).

En 2023, las denuncias por acoso sexual en contra del sociólogo portugués Boaventura de Souza Santos causaron revuelo internacional. Icono del pensamiento crítico y decolonial, y muy popular en Latinoamérica, el autor fue acusado por tres investigadoras (Lieselotte Viaene, belga, Catarina Laranjeiro, portuguesa, y Miye Nadya Tom, estadounidense) por abuso sexual y de poder. Sus relatos aparecen en el capítulo que escribieron (Viaene *et al.*, 2023) para el libro editado por Pritchard y Edward (2023). Apenas se hizo público el escrito, mujeres de diversos países empezaron a denunciar que habían pasado por lo mismo. Dos de ellas son la diputada brasileña Bella Gonçalves y la activista mapuche argentina, Moira Millán. Instituciones internacionales, diarios y universidades suspendieron las colaboraciones con el sociólogo. El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) publicó en abril de 2023 un comunicado convocando a la tolerancia cero y al rechazo al acoso sexual, paralizando las actividades con el portugués y expresando solidaridad irrestricta con las mujeres acosadas.

No es nuestra intención ofrecer un listado detenido de estos casos, sino apuntar (con algo de esperanza) a un cambio social. Pareciera que estamos viviendo un «*me too*» [yo también] de la

academia internacional⁴. Se advierten dos efectos emergentes: las académicas están venciendo el miedo a denunciar y los casos tienen mejor recepción por la opinión pública. En Latinoamérica, esto se debe a la masificación de los movimientos feministas. Cada vez más personas sentimos que no estamos solas al romper el silencio sobre estas prácticas en la academia.

Desde la primera década del siglo XXI, incrementaron los índices de violencia de género en América Latina, con tasas récord de feminicidios, violaciones, mutilaciones y secuestros: una «guerra sobre el cuerpo de las mujeres» (Segato, 2016, p. 22). A partir de 2015, con las primeras manifestaciones multitudinarias en Argentina, los movimientos feministas, populares y de las diversidades sexo-genéricas se articularon de forma transnacional y ocuparon las ciudades sudamericanas expresando la demanda por una vida sin violencia machista (Schuster *et al.*, 2019). Las performances (cantos, coreografías, pancartas, gritos y marchas) circularon globalmente en las redes sociales siendo replicadas en varios países (Silva-Tapia y Fernández-Ossandón, 2022).

En este proceso, los movimientos feministas chilenos, de la mano de las organizaciones de estudiantes, ganaron preeminencia como actores globales en la lucha contra las violencias y desigualdades de género (Schuster *et al.*, 2019). En mayo de 2018, con una coordinación nacional, las estudiantes tomaron y paralizaron las actividades en 49 campus universitarios, evidenciando que las denuncias de acoso sexual y sexismo en estas instituciones eran frecuentemente archivadas sin que se tomara ninguna medida. El movimiento se conoce como el *Mayo Feminista* de Chile. Sus demandas fueron

⁴ «Me Too» [Yo también] es un movimiento iniciado en 2017 para denunciar las violencias y acosos sexuales en la industria televisiva y cinematográfica de Estados Unidos. Las primeras denuncias fueron en contra del ejecutivo de las telecomunicaciones estadounidense Harvey Weinstein. Diversas actrices y periodistas instaron a sus colegas para que denunciaran las agresiones vividas. Esto permitió que centenares de casos salieran a la luz internacionalmente, convirtiéndose en un movimiento de activismo transnacional.

retomadas en el estallido social de 2019 (Silva-Tapia y Fernández-Ossandón, 2022).

Esta sorpresiva publicitación del carácter cotidiano de las violencias de género en las universidades chilenas provocó estupor en diferentes sectores sociales. La urgencia por proteger a las mujeres en estos espacios tuvo una adhesión social amplia, compartida incluso por quienes no se identificaban con los movimientos feministas.

En Chile, la esperanza del ascenso social a partir de la educación superior impulsó a familias de estratificación socioeconómica baja y media a realizar esfuerzos dramáticos (con elevados niveles de endeudamiento) para financiar la presencia de sus hijos e hijas en la universidad en las últimas tres décadas (Barozet *et al.*, 2021). Que el futuro de estas últimas estuviera en riesgo por la violencia sexista significaba la destrucción de un sacrificio familiar transgeneracional. Para los sectores más pudientes, a su vez, la educación superior fue históricamente una fuente de distinción social (Méndez y Gayo, 2018), de modo que resultaba inaceptable que la mitad femenina de estas familias tuviera su sello educacional deslegitimado.

Así, el apoyo transversal al derecho a una educación libre de violencia sexista no estuvo restringido necesariamente a una visión progresista sobre la igualdad de género, sino a la preservación—conservadora, en muchos casos—de expectativas de ascenso y/o distinción social, según cada sector. La opinión pública compartida sobre el tema forzó a las fuerzas políticas a posicionarse.

En su segundo mandato (2018-2022), el presidente Sebastián Piñera, representante de un partido tradicional de derecha, inició el proceso de diagnóstico y discusión participativa de la primera «*Política Nacional de Igualdad de Género en Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación*» (MinCiencia, 2021), para identificar los principales problemas enfrentados por las mujeres y diversidades sexuales en las universidades e instituciones científicas nacionales (ver capítulo 4). Los planes resultantes están siendo implementados por el gobierno de Gabriel Boric, presidente desde 2022 y representante de una coalición de izquierda. Además, en los últimos seis años, diversas universidades públicas y privadas establecieron mesas de

diálogo con sus estudiantes y cuerpos académicos para la creación de diagnósticos, protocolos y oficinas institucionales dedicadas a la violencia de género (capítulo 4).

Estos sucesos constituyen un cambio general en los *regímenes de visibilización* de las desigualdades de género en los espacios universitarios chilenos. La visibilización y/o invisibilización de grupos, movimientos, acciones y fenómenos constituyen recursos clave para las disputas por la legitimidad social (Grimson, 2019), especialmente cuando lo que está en cuestión son las *luchas por el reconocimiento* de sectores socialmente rezagados (Fraser, 2017 [2000]). Según Fraser (2017 [2000], p. 23), estas luchas devinieron en la forma «pragmática del conflicto político» desde fines del siglo XX. Las reivindicaciones por el reconocimiento de las diferencias estimulan a «grupos que se movilizan bajo la bandera de la nacionalidad, la etnicidad, la “raza”, el género y la sexualidad» (Fraser, 2017 [2000], p. 23).

La autora advierte, no obstante, que esta centralidad de la cuestión cultural-identitaria no descarta la persistencia de una base material de explotación y de desigualdades exacerbadas, sino que las dota de un carácter crecientemente interseccional según el cual ciertas identidades de género, sexuales y étnico-raciales se conectan con realidades materiales de creciente exclusión, magnificando las formas de marginación a la que se exponen (Fraser, 2017 [2000]). En estas configuraciones del conflicto político, la *visibilidad e invisibilidad* son recursos a partir de los cuales se configuran los marcos interpretativos más generales, interpelando las identidades y sensibilidades sociales, y también las disputas por poder (Grimson, 2019).

Los movimientos feministas chilenos, al denunciar las violencias y desigualdades de género en las universidades del país, lograron permear la *invisibilidad socialmente pactada* de este fenómeno, provocando una (parcial) toma de consciencia sobre el fenómeno. Desde 2018, se habló más y se percibió más este problema en los ámbitos académicos. Pero esto no implicó la resolución de las desigualdades y violencias de género en las universidades y sistema científico chilenos. El capítulo 3 ofrece un diagnóstico cuantitativo de la situación, pero conviene anticipar algunas informaciones.

En 2021, las mujeres representaron 54% de todas las matrículas de pregrado, 51% de magíster y 43% de doctorado en todos los campos del conocimiento en Chile (MinCiencia, 2022). Pero sumaron solo 37% de quienes lograron terminar sus doctorados (MinCiencia, 2022). Hay una disminución progresiva del número de mujeres en los escalones más elevados de la formación. Además, ellas se forman preferentemente en campos del conocimiento que ofrecen menores ingresos (humanidades, artes y ciencias sociales) (Sanhueza *et al.*, 2020).

Actualmente, las mujeres ocupan solo 35% de los cargos de investigación y docencia universitaria chilenos (OCDE, 2022), muy por debajo del índice latinoamericano (49,8%). De hecho, Chile es el tercer país en términos de menor presencia científica femenina en la región, solo detrás de Perú (28,1%) y México (33%) (Santín y Caregnato, 2020). De todo el mercado laboral chileno, la academia es uno de los nichos con menor presencia femenina (MinCiencia, 2022).

También se verifica en la inserción laboral académica la persistencia de la feminización de campos que tienen menor remuneración y reconocimiento (Baeza y Lamadrid, 2019). Las brechas de remuneración acompañan este escenario. Los académicos entre 25 y 39 años poseen salarios en promedio 17% superiores a los femeninos (MinCiencia, 2022). Este porcentaje sube al 23% para las y los profesionales entre 55 y 70 años (MinCiencia, 2022). Las mujeres disminuyen su participación relativa en los puestos académicos de alta jerarquía y apenas figuran en los cargos directivos elevados (MinCiencia, 2020).

Entre 2008 y 2021, las académicas computaron solo 37% del total de autoras/es en revistas indexadas por las bases de datos más valoradas en el sistema métrico de productividad chileno (MinCiencia, 2022). En 2021, ellas solo lideraron 38% de los proyectos adjudicados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) a través del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT), el más prestigioso del país (MinCiencia, 2022).

Fue precisamente nuestra experiencia en este contexto lo que nos empujó a la propuesta de investigación que respalda este libro. Pero ¿cómo enmarcar teóricamente esta persistencia de las desigualdades de género en espacios sociales con amplio acceso al conocimiento, como las universidades?

CONCEPTUALIZACIONES CLAVE

Hay cuatro debates teóricos que respaldan nuestras interpretaciones en este libro: sobre las *desigualdades sexo-genéricas*, las *violencias de género*, la *experiencia vivida* y la *interseccionalidad*.

La aplicación del concepto de *desigualdad sexo-genérica* en este volumen demanda situar el carácter histórico, simbólico y relacional del término en nuestro campo laboral. La ciencia moderna es una construcción europea (iniciada a fines del siglo XVII) vinculada a una cosmovisión etnocéntrica, a un proyecto de dominio colonial y a jerarquías raciales (Todorov, 1991).

En los escritos de pensadores europeos influyentes desde el siglo XVIII, se observa que este etnocentrismo y racismo operaron su lógica identitaria igualando las mujeres europeas a las mentalidades «primitivas» que, según argumentaban, no pertenecían a la «europeidad» (Todorov, 1991, p. 139). Basadas en estos principios, las ideas científicas asumieron la subordinación femenina como natural, definiendo a las mujeres como la forma particular e inferior de una versión universal del ser humano proyectada a partir de los hombres europeos (Pathou-Mathis, 2021).

La construcción de «la Humanidad» como una entelequia creada a la semejanza del hombre europeo es un efecto del poder representacional masculino: una forma de borrar a las mujeres, de inhabilitar su acción y decretar su inferioridad (De Beauvoir, 2018 [1949]). Desde sus orígenes, la ciencia se apoyó en este mecanismo de destitución de la parte femenina de la humanidad, asumiendo su subordinación como natural y/o inmutable (Pathou-Mathis, 2021). *La ciencia es patriarcal.*

El concepto antropológico de patriarcado alude a los sistemas sociales jerárquicos organizados a partir del poder masculino (Segato, 2010). En ellos, los bienes materiales (recursos económicos, objetos) e inmateriales (honor, reconocimiento, poder) circulan predominantemente entre las figuras masculinas, marginando lo femenino del acceso igualitario a lo que se considera socialmente valioso (Segato, 2010).

Entre lo particular y lo universal, el patriarcado tiene una dimensión «tópica», referente a las relaciones concretas, correspondiente al «nombre que recibe el orden de estatus en el caso del género», como «una estructura de relaciones entre posiciones jerárquicamente ordenadas que tiene consecuencias en el nivel observable, etnografiable» (Segato, 2010, p. 14). Pero remonta, simultáneamente, al estrato simbólico más profundo que «conduce los afectos y distribuye valores entre los personajes del escenario social» (Segato, 2010, p. 14). El patriarcado es norma y proyecto de autorreproducción (Segato, 2010).

Pero constituye, además, una forma espacializada de poder: articulada por la división estereotípica entre el espacio público —*locus* del prestigio político, masculino— y el privado y doméstico —asumido como inferior, femenino— (Segato, 2010). En el espacio público, el conocimiento científico se eleva como fuente de distinción, mientras los ámbitos domésticos estarían dedicados a los saberes «femeninos» que, pese a su infravaloración, son centrales para el mantenimiento de la vida. Así, esta espacialidad se apoya también en la división del trabajo, en la «distribución muy estricta de las actividades asignadas a cada sexo, de su lugar, tiempo e instrumentos» (Bourdieu, 2002, p. 9).

Desde esta lógica, se asume que las labores reproductivas serían «propias» de las mujeres. Se incluye en estas actividades los «cuidados»: la pluralidad de tareas (con dimensiones físicas, materiales, mentales, emocionales y relacionales) que permiten sostener la vida y reparar nuestro entorno social (Bidegain y Calderón, 2018). La mayoría de quienes proveen cuidados (remunerados o no) en el mundo son mujeres. La ideología patriarcal naturaliza esta desproporción

justificándola a partir de la maternidad como función biológica. La distinción moralizante de la maternidad como «incompatible» con las ciencias está en el cimiento de los arquetipos androcéntricos de la investigación (Palomar-Verea, 2009).

Desde los años setenta, antropólogas feministas formularon el concepto de «género» explicitando que las jerarquizaciones sociales entre los sexos no derivan directamente de la biología de sus cuerpos (Lamas, 2018). Se apoyan en una complejidad de dispositivos (relacionales, materiales, simbólicos, económicos, políticos) que dotan sus diferencias de un carácter cultural (Lamas, 2018). Los mandatos de género constituyen esquemas de percepción que derivan de estas construcciones y son internalizados a través del lenguaje, performances, costumbres y prácticas socialmente establecidas (Lamas, 2018).

Asumiendo una perspectiva (auto)crítica, cuando hablamos de *desigualdad de género* en este libro, adherimos a una comprensión de la larga duración simbólica, social y cultural del androcentrismo científico.

El segundo de los conceptos —*violencia de género*— mueve disensos tan importantes en las ciencias sociales que «a veces se siente una especie de vértigo definitorio en el despliegue del término» (Das, 2008, p. 284). Apoyándonos en Das (2008), asumimos esta inestabilidad conceptual como punto de partida empírico-teórico: este libro busca indagar en la forma como las mujeres entrevistadas definen en sus vidas la violencia de género a partir del acercamiento etnográfico a sus/nuestras vivencias.

Pese a ello, incorporamos delimitaciones iniciales, recuperando la noción de «violencia basada en el género». El concepto refiere a las agresiones ejercidas en contra de una persona, grupo o población fundamentadas en la identidad o en la expresión del género (Wies y Haldane, 2011). Estas pueden ocurrir en espacios públicos o privados, y pueden ser perpetradas o consentidas por el Estado (Wies y Haldane, 2011). Hay múltiples formas de manifestación de estas violencias, entre ellas simbólicas, psicológicas, físicas y materiales, pero no todas son aplicables a la experiencia de las académicas.

Según los estudios previos, la violencia vivida por las académicas se manifiesta más usualmente como «sexismo» (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 subraya que la violencia androcéntrica 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 sexo-genéricas. Conforman el subsidio simbólico que normaliza el avance hacia las formas de violencia más físicas. Se apoya en varios mecanismos relacionales como, por ejemplo, la atribución de estereotipos a las personas cuando sufren violencias y las denuncian. También opera a través de la exclusión de las mujeres de espacios decisorios y de poder, por la invisibilización de los problemas y cuestiones que plantean o por la deslegitimación de sus experiencias, conocimientos y trayectorias (Hanson y Richards, 2017). Estas reflexiones ponen de manifiesto la importancia de abordar las violencias y desigualdades a partir del registro que las académicas tengan de *sus experiencias*. ¿Cómo hacerlo?

Para responder a esta pregunta, volvamos a De Beauvoir, quien propone la noción de *experiencia vivida* a partir de su crítica a las teorías filosóficas que enmarcan tácitamente los acontecimientos humanos en totalidades abarcadoras (Marshall, 2006). Las perspectivas totalizadoras no solo se basan en una jerarquización de

la teoría sobre la práctica, sino en la elevación de las perspectivas androcéntricas (de los hombres de sectores específicos, habitualmente los más poderosos en cada momento histórico) como verdades axiológicas (De Beauvoir, 2010 [1949]). Esto último silencia los puntos de vista de otros grupos, excluyendo sus perspectivas y acciones de la gran narrativa de la Humanidad, con «H» mayúscula (De Beauvoir, 2010 [1949], p. 184). Es así como las mujeres (y los géneros no-masculinos en general) son inferiorizados y borrados de la narrativa histórica:

El gran hombre surge de la masa y es llevado por las circunstancias: la masa de las mujeres está al margen de la Historia, y las circunstancias son para cada una de ellas un obstáculo y no un trampolín [...]. Solo después que las mujeres empiezan a sentirse en la tierra como en su casa, se ve aparecer una Rosa de Luxemburgo, una madame Curie. Ellas demuestran deslumbrantemente que no es la inferioridad de las mujeres lo que ha determinado su insignificancia histórica, sino que ha sido su insignificancia histórica lo que las ha destinado a la inferioridad (De Beauvoir, 2018 [1949], p. 128).

A partir de esta idea, De Beauvoir propone que el énfasis en la experiencia vivida constituye una metodología específica de producción de conocimiento, educación y participación política (Marshall, 2006); pero otorga un lugar central en este ejercicio personal y político al acto de visitar narrativas biográficas (las propias y las de los demás):

La concepción beauvoriana de una filosofía indisolublemente unida a la vida encuentra en la autobiografía una expresión original del quehacer filosófico, caracterizada por dar prioridad al relato sobre la teoría. Se trata de una filosofía encarnada en la existencia, un horizonte de comprensión que tiene como punto de partida la toma de conciencia de sí y que desemboca en una práctica política, entendiendo por tal, el espacio donde se desenvuelve la libertad. La dificultad de vincular experiencia y teoría constituía uno de los límites que la autora había encontrado en la filosofía tradicional; ya desde el inicio de su vocación intelectual, se propuso trascender esos límites [...]. Para Beauvoir, autobiografía, literatura, política y filosofía

forman una unidad en el empeño filosófico, que es al mismo tiempo un empeño de la propia existencia, que se enfoca en la búsqueda del sentido de la vida mediante la asunción de la libertad (Tapia-González, 2009, p. 138).

Por lo tanto, el foco analítico de la filosofía (y del pensamiento social, según vemos) debe reposar sobre las situaciones vividas: sobre las escenas concretas en las que se configuran los límites y las posibilidades de la acción. Según este marco interpretativo, solo la idea de situación «permite definir concretamente los conjuntos humanos sin esclavizarlos en una fatalidad temporal» (De Beauvoir, 2018 [1958], p. 161). El concepto de «situación» (y situacionalidad) manifiesta la tensión insalvable entre las imposiciones que recaen sobre los sujetos y su capacidad de decidir sobre ellas para posicionarse, actuar, sobrevivir. Esta «libertad» parcial,

es la propia modalidad de la existencia que, bien o mal, de una forma u otra, retoma por su cuenta todo lo que viene de afuera [...]. En compensación, las posibilidades concretas que se abren para las personas son desiguales; algunas solo tienen acceso a una pequeña parte de las que dispone el conjunto de la humanidad (De Beauvoir, 2018[1958], p. 518).

Así, esta perspectiva exhorta «la importancia de la práctica y la experiencia por encima de la teoría educativa» (Marshall, 2006, p. 178). La definición de De Beauvoir sobre la *experiencia personal* cuestiona cómo el debate filosófico y educacional sobre la relación entre teoría y práctica genera divisiones carentes de sentido y

[...] tiene implicaciones sobre dónde debemos trazar en filosofía la línea divisoria con otras prácticas y actividades. Para Beauvoir, en contraste con la famosa afirmación de Ludwig Wittgenstein, la filosofía no «deja todo como está». Esta «teoría» también incluye una explicación de cómo aprendemos sobre los asuntos humanos —en sus dimensiones éticas y epistemológicas— que los partidarios del movimiento «volver a la experiencia» en la educación deberían tener en cuenta. Por último, su obra nos presenta una visión de la ambigüedad fundamental de los asuntos humanos, una ambigüedad que

no puede «resolverse» mediante teorías y prácticas racionales (Marshall, 2006, p. 178).

La autora apunta a la posibilidad de que la vivencia femenina, al ser convertida en relato, permita a las mujeres construir procesos de trascendencia para reconstruir su lugar en la Historia, en la Humanidad. La praxis del relato les otorga centralidad como sujetos políticos a partir de la reflexión sobre las singularidades y comunidades femeninas. Narrarse a sí mismas, y a las propias circunstancias, y escuchar el relato de colegas es central para el proceso.

Es precisamente apoyándonos en De Beauvoir (1972, p. 12) que llamamos esta construcción interactiva de relatos situados una «experiencia» en este libro. Al dar centralidad a la discursividad femenina, y al solicitar a las mujeres que elaboren sus relatos sobre la desigualdad y violencia de género en la academia, estamos invitándolas a desarrollar con nosotras, dialógicamente, su/nuestra «experiencia».

No obstante, debates contemporáneos han redimensionado los límites de esta capacidad enunciativa femenina, ya que muchas mujeres siguen sin ser reconocidas como legítimas productoras de experiencias y narrativas. «¿Acaso no soy una mujer?». Esta es la impactante pregunta con que Sojourner Truth se dirigió al público en 1851, en su discurso en la Convención de las Mujeres [Women's Convention] en la ciudad de Akron (Ohio, EEUU). Truth era una exesclava negra, que desde que lograra la libertad, 24 años antes de la conferencia, ejercía como una oradora de la causa abolicionista. Sus discursos reincorporaban la diferencia —o especificidad, si se quiere— de las mujeres negras, las cuales tenían sus voces disminuidas dentro del propio movimiento.

Años más tarde, bell hooks (1982) recuperó esta frase usándola para dar nombre a su libro, una obra fundacional del feminismo negro. La autora la usa para recordar que la condición femenina, lejos de universal, comporta heterogeneidades contundentes. Aduce, así, que el reconocimiento de estas diferencias, la posibilidad de que las mujeres puedan enunciarse en ellas, es parte fundamental de la lucha feminista.

Este posicionamiento involucra cuestionamientos filosóficos importantes sobre la tensión entre universalismos y particularismos en la expresión política de los derechos de las mujeres internacionalmente. Pero también sirve de detonador hacia otro cuestionamiento más: *la perspectiva interseccional*.

El debate fue introducido en las ciencias sociales desde el derecho a inicios de los años noventa, también por las feministas negras estadounidenses, a partir de Crenshaw (1991). Esta reflexión nucleó una importante crítica al feminismo liberal blanco de clase media y alta que operó en muchas circunstancias como una voz autorizada para hablar de la opresión «de las mujeres». No siempre este feminismo reconoció (o visibilizó) las diferencias de obstáculos y de niveles de opresión vividos por las personas más vulneradas debido a otros ejes de jerarquización social (Kauffman, 1992). Esto tuvo un efecto distorsionador en la representación de la lucha en contra de las violencias androcéntricas.

En el siglo XXI, autoras escribiendo desde el Sur global se sumaron a estas reflexiones, denunciando la necesidad de expandir las perspectivas interpretativas del feminismo. Spivak (1998) observó, por ejemplo, las continuidades históricas en la producción postcolonial de sujetos subalternos. Las mujeres nativas de los antiguos territorios colonizados siguen marginadas en la construcción de discursos hegemónicos, tanto en sus países como internacionalmente.

Esta persistente marginación se ampara, según la autora, en un proceso de violencia epistémica (Spivak, 1998), pero se conforma de manera tácitamente contradictoria, puesto que estas mujeres ocupan funciones centrales para la (re)producción de las sociedades de las que participan. Su marginación las empuja a la dialéctica condición de ser un «centro silencioso o silenciado» (Spivak, 1998, p. 15).

Revisando estas dimensiones, el concepto de interseccionalidad establece que los elementos que marginan a las personas en un ámbito concreto de relaciones operan entrecruzando la condición de género, clase, el color de piel (lo que incluye las etiquetas raciales y étnicas), las identificaciones políticas, culturales, de edad, la orientación sexual y, además, nacionales y/o regionales. Se trata de «una perspectiva

teórica y transdisciplinaria» que enmarca «la complejidad tanto de las identidades como de las desigualdades sociales» (Viveiros, 2022, p. 55), observando cómo impacta «la multiplicidad de los sistemas de opresión» en la «producción y reproducción de las desigualdades sociales» (Viveiros, 2022, p. 56).

Al asumir el concepto de interseccionalidad en este libro, buscamos visibilizar que las circunstancias de inequidad vividas por las mujeres y diversidades sexo-genéricas en la academia imbrican exclusiones racistas, etnocéntricas y clasistas. Son parte de un «privilegio histórico» 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, cisgénero, heterosexual» (Bisson *et al.*, 2022, p. 9). Esta persistencia «de prejuicios raciales y de género contra las mujeres blancas y las personas de color y a favor de los hombres blancos [...] subraya la importancia de los factores distintos de la representación numérica para abordar la desigualdad social» (Bisson *et al.*, 2022, p. 9).

La interseccionalidad conforma el marco analítico transversal con el que hemos trabajado sobre los testimonios de las académicas entrevistadas. Los capítulos de la tercera y cuarta parte de este volumen, en cuyas páginas nos debrozamos detenidamente sobre estos relatos, presentan la dimensión interseccional de las desigualdades de género desde diferentes ejercicios narrativos. Recuperamos las asimetrías de clase, étnicas y de género de forma articulada, buscando reconstituir la heterogeneidad de las experiencias narradas. Como veremos en la próxima sección, el tratamiento narrativo de estas experiencias tuvo una inspiración concreta en este volumen.

LA INSPIRACIÓN NARRATIVA

Como dijimos anteriormente, la elección sarcástica del título de este libro está inspirada en la obra de Joanna Russ (2022), que es reinterpretada aquí desde una perspectiva etnográfica feminista.

Uno de los ejes más desafiantes para la etnografía feminista es que ese ejercicio nos convierte también en escritoras, pese a que

frecuentemente no lo reconocemos. Parece un hecho «increíblemente obvio» (Behar, 1993, p. 308) que no hay manera de hacer etnografía sin ser escritora de este género, pero las etnógrafas solemos padecer del síndrome de Casandra con relación a esta capacidad (y a otras):

La hermosa hermana de Helena de Troya fue maldecida con el don de la profecía certera, pero también a no ser creída por nadie; su familia pensaba tanto que estaba loca como que era una mentirosa y, en algunas versiones, la mantienen encerrada hasta que llega Agamenón y la convierte en su esclava sexual; posteriormente, es asesinada junto a él. He reflexionado sobre Casandra mientras navegábamos por la picada mar de las guerras del género, porque la credibilidad es un poder muy fundamental en esas guerras y porque demasiado frecuentemente a las mujeres se las acusa de ser totalmente insuficientes en esta área. Es frecuente que cuando una mujer dice algo que pone en cuestión a un hombre, especialmente si es uno poderoso o un hombre convencional [...]; o si sus palabras cuestionan una institución, especialmente si lo que dice tiene que ver con el sexo, la reacción pondrá en duda no solo los hechos aseverados por la mujer, sino también su capacidad de hablar y su derecho a hacerlo. Generaciones de mujeres escucharon cómo se les repetía que deliran, que están confusas, que son manipuladoras, maliciosas, conspiradoras, congénitamente mentirosas, o todo a la vez: podríamos llamarlo el síndrome de Casandra (Solnit, 2016, p. 70).

Como Casandra, y como las generaciones de mujeres invocadas por Solnit (2016), las científicas sociales a menudo no creemos en nuestras propias habilidades y padecemos entornos que las niegan reiteradamente, castigándonos de formas variadas cuando nos oponemos a estas desvalorizaciones. Esto es especialmente cierto para la dificultad de reconocimiento como escritoras (Abu-Lughod, 2019 [1988]). Las autoras de este volumen también albergamos esta conciencia borrosa sobre el oficio de escribir que denunciaba Behar (1993).

No se trata solamente de un efecto psicológico aislado, atribuible a una supuesta falta de fortaleza emocional de nuestra parte. Los imaginarios académicos siguen proyectando una imagen prototípica

de la escritura como una tarea masculina y cuesta legitimarse frente a otros y a una misma de que es posible hacerlo cuando no se es un hombre. En este aspecto sería oportuno abrirnos desde las ciencias sociales para abrazar las reflexiones que las mujeres de la literatura vienen desde hace siglos poniendo en prensa. Prácticamente todo cuanto padecemos en términos de deslegitimación androcéntrica puede encontrar su parangón en las experiencias de las literatas.

Hace más de 40 años, Russ (2022 [1983]) publicó su tenaz ensayo, *Como acabar con la escritura de las mujeres*. Revisando diarios, obras y biografías de casi un centenar de autoras anglófonas, y contrastando sus registros con las opiniones de críticos y de la prensa de su tiempo, la autora identifica once mecanismos que atentan en contra de la escritura de las mujeres, reproduciendo una lógica simbólica androcéntrica en este campo.

El primero son las prohibiciones para ejercer ciertas funciones y tareas (entre ellas, las que permiten acceder al conocimiento y recursos para adquirir técnicas). No siempre estas prohibiciones ocurren de forma directa, sino a partir de la sobrecarga femenina en tareas domésticas y de cuidado, las cuales usurpan el tiempo e impiden sostener la escritura (Russ, 2022 [1983]). La segunda es la mala fe: la formación de juicios perniciosos sobre la obra y las capacidades de las mujeres que redundan en un constante menosprecio de la comunidad profesional. La tercera es la negación de la autoría: cuando una mujer escribe algo reconocido como bueno en su género, se levanta la duda de si realmente lo hizo ella. El cuarto es sostener que el producto de la escritura femenina es «contaminado», que no tiene todas las características de pureza (de forma, procedimiento, protocolos, estilos) necesarias para realmente ser considerado bueno (Russ, 2022 [1983], pp. 65-86). El quinto es afirmar que la mujer logró escribir pero que, en definitiva, no debería, porque sus experiencias y perspectivas no son las que realmente importan. El sexto es la falsa categorización de las escritoras negando que sus obras merezcan ser reconocidas en el género a que ellas apuntan. El séptimo es afirmar que la escritora logró llegar a un buen texto, pero que fue un éxito aislado (irrepetible) en su trayectoria profesional.

El octavo refiere al reconocimiento de que la obra de una mujer es buena, pero que esto se debe a que ella es una «anomalía» en el género femenino (Russ, 2022 [1983], pp. 145-162). La novena es la falta de modelos a seguir: no porque no existan escritoras previas, sino porque no accedemos a ellas ya que sus obras están borradas de los cursos de formación o son de difícil acceso. La décima alude a las durísimas reacciones del entorno que sufren las mujeres hacia sus trabajos: ataques muchísimo más despiadados que el promedio de las reacciones a los pares hombres. La última refiere a la naturalización y universalización de un canon estético asentado en una perspectiva masculina de las formas (Russ, 2022 [1983], pp. 199-216).

Todos estos mecanismos son parte de la experiencia contemporánea de las científicas sociales internacionalmente (aunque configurándose de maneras particulares y con intensidades variadas en cada caso). Las autoras del presente volumen experimentamos los efectos de estos once mecanismos en nuestras trayectorias. Los ataques son tantos y tan reincidentes que, como muchas colegas que entrevistamos, compartimos la sensación de que no estamos preparadas para escribir.

Las mujeres estamos en desventaja también por una cuestión mucho más llana, anclada en el orden de las necesidades básicas de subsistencia. Un libro marco en estas reflexiones es *Un cuarto propio*, de Woolf (2021 [1929]). Cuando le solicitaron una conferencia sobre las mujeres y la escritura, la autora atravesó semanas observando cómo absolutamente todo en su vida cotidiana la impedía tener los recursos necesarios para escribir, por una parte, y de ser reconocida como alguien capaz de hacerlo, por otra. Centrándonos en el terreno de las necesidades materiales de las personas de carne y hueso, Woolf (2021 [1929]) establece un punto básico y aún hoy válido y difícil de alcanzar. Para escribir, las mujeres necesitamos tener un espacio propio donde hacerlo y, además, necesitamos recursos que permitan dedicarnos específicamente a esto, sin atormentarnos en otras tareas para subsanar necesidades vitales básicas.

Pero esto no es lo que sucede más frecuentemente en la literatura ni en la academia. Como vimos, sobrevivir como investigadora es una

aventura poco grata en muchos países. Abu-Lughod (2019 [1988]) observó que la innovación textual es muy difícil para las etnógrafas feministas debido no solo a que están permanentemente luchando por legitimarse como voces con derecho a emitir reflexiones, sino también a que enfrentan un proceso constante de desautorización simbólica. La inestabilidad laboral también incide en la capacidad de innovar la escritura más allá de lo que las fórmulas académicas imponen (Behar, 1993). Quienes están luchando por conseguir un empleo mínimamente estable suelen exigirse altos niveles de publicación en los sistemas más reconocidos científicamente, los cuales sostienen patrones de redacción proclives a reproducir jerarquías de clase, género y raciales (Kauffman, 1992).

Al preguntarse en qué medida es posible desarrollar un texto etnográfico feminista en claves propias e innovativas, Visweswaran (1988) observó que los autores clásicos en etnografía son hombres, que el canon de la buena escritura lo establece e impone el texto masculino. Así, una de las tareas permanentes en la etnografía feminista es la lucha por expandir este canon redaccional para hacerlo más inclusivo a textos que aporten diferentes registros representacionales. La labor implica considerar que el poder en la antropología está en fijar lo que será o no considerado «clásico», en los mecanismos que impiden que ciertas obras sean consideradas «innovaciones» y que ganen un espacio en el canon disciplinar (Behar, 1993, p. 14). Esto, una vez más, nos devuelve a la dificultad de las mujeres para ocupar cargos más estables en la academia:

Porque, como aprendí, prácticamente todas las predecesoras cuyos trabajos leímos no tenían poder académico y, por lo tanto, no tenían estudiantes de posgrado a quienes transmitir sus palabras. Las mujeres de las que podemos aprender más sobre cómo las mujeres escriben la cultura no ocuparon cátedras de antropología; sólo tuvieron su escritura sobre la cual sostenerse o caerse. Por eso sus escritos tienen sus propias fuentes de resiliencia (Behar, 1993, p. 317).

La notable resiliencia de las etnógrafas feministas nos aseguró, en las últimas décadas, giros muy innovadores en la construcción

del texto antropológico. Este libro sigue de cerca estos esfuerzos. Cada una de sus cuatro partes está redactada en un estilo narrativo distinto: ellos constituyen intentos de establecer formas heterogéneas de plasmar la *contextualidad*, *intersubjetividad* y *situacionalidad*, aspectos que aquí consideramos las claves de nuestra perspectiva etnográfica. Así, esta obra dialoga con el ejercicio reflexivo de Russ (2022), pero buscando formas narrativas desde las ciencias sociales. A continuación, explicamos cómo estos ejercicios dieron vida a las cuatro partes del libro.

GUÍA DE LECTURA

Páginas atrás, explicitamos que la mitad de esta obra, las partes primera y segunda, se dedican a abrir nuestras cocinas de investigación y mostrar la creación de la estrategia metodológica empleada en este estudio. Es decir, desmenuzamos el proceso de recopilación de la información que nos otorgó una visión de conjunto sobre el problema investigado, permitiéndonos «extender» nuestra perspectiva etnográfica (primera parte). Luego, sinceramos los altibajos que la construcción metodológica del estudio provocó al equipo (segunda parte). Así, mientras la primera parte del libro ofrece un manual para «extender el caso», la segunda presenta uno sobre cómo discutir e implementar una etnografía feminista. Cada una de ellas constituye un experimento narrativo distinto.

Desde hace varios años, nuestro equipo realiza procesos etnográficos orientados por el *Extended Case Method* [Metodología del Caso Extendido] (Guizardi, 2024). Este método fue creado por Max Gluckman y sus discípulas/os y busca superar la visión microscópica, sincrónica y estática de la etnografía en su acepción más clásica (Guizardi, 2024). Se plantea cómo los grandes procesos históricos, económicos y políticos se configuran en localidades específicas, atravesando sus relaciones. Indaga también en cómo la gente se sitúa en ellas para posicionarse entre las restricciones y posibilidades contextuales. Esto demanda una sensibilidad hacia los conflictos que emergen en estas adaptaciones situacionales.

El abordaje implica, asimismo, reunir conocimientos históricos, económicos y políticos sobre los espacios investigados. Se trata de una práctica etnográfica abierta a una escala interpretativa meso y macrosocial que nos obliga a extender el caso, observando las conexiones que las relaciones situadas tienen con procesos extra-locales (Guizardi, 2024).

En este libro, la forma como lo hicimos fue mediada por la reconstrucción de un diagnóstico tridimensional de las desigualdades y violencias de género en la academia internacional y chilena. La empezamos en enero de 2022, mientras preparábamos la propuesta de investigación, y la finalizamos en julio de 2023. En este periodo, reunimos 250 textos (entre informes, artículos, libros, capítulos de libro, tesis) predominantemente en castellano y portugués (idiomas más hablados en Latinoamérica), pero también en inglés. Iniciamos así una detenida recopilación bibliográfica.

La búsqueda y la revisión estuvieron orientadas hacia tres ejes. Primero, reunimos textos históricos y estudios cualitativos sobre la inserción de las mujeres en la academia chilena desde 1970. Segundo, recopilamos los informes estadísticos y estudios cuantitativos chilenos e internacionales actuales sobre el fenómeno. Tercero, levantamos los marcos normativos, políticas nacionales y programas de las universidades orientados a la equidad de género y no-violencia en el país.

Los capítulos 2, 3 y 4 presentan los resultados de esta revisión y del análisis en estos tres ejes, respectivamente. Esta parte del libro constituye un diagnóstico multidimensional sobre las dimensiones meso y macrosociales de los fenómenos sociales que nos convocan aquí. Es, por ende, un insumo para las políticas públicas y programas institucionales, cuyos debates están sintetizados en otro video más (Fig. 1.2).

FIG. 1.2 Código QR
al video: «Mujeres &
Academia en Chile: entre
la universidad y la calle».
(Producción: *La Cocina
de Investigación*)



En términos metodológicos, estos tres capítulos se constituyen como *revisiones sistemáticas*. La expresión alude tanto a un género narrativo científico, como a una forma de investigación que busca recopilar, poner en común y articular los trabajos disponibles sobre un tema para ofrecer una perspectiva de conjunto de la producción acerca del asunto (Torres y López, 2014). Se busca ofrecer «un estudio detallado, selectivo y crítico» (Torres y López, 2014, p. 394) a partir de la revisión secundaria de otras obras, que constituyen nuestra «unidad de análisis» (Torres y López, 2014, p. 394). Por esto, el lenguaje de ellos es más directo y menos dado a las transparencias intersubjetivas.

¿Por qué posicionamos estos tres capítulos en la primera parte del volumen? Porque no contemplamos realizar nuestra etnografía sin tener esta visión informada de los conflictos que trataríamos. Nuestro proceso etnográfico se inició cuando ya habíamos realizado estas revisiones sistemáticas y todo cuanto desarrollamos metodológicamente fue guiado por esta perspectiva amplia de las problemáticas. En otras palabras, estos textos están al inicio para ensanchar miradas y potenciar la interpretación del material etnográfico. Su principal función es otorgar herramientas para situar el carácter sistémico de ciertas desigualdades e identificar lo que

atañe a las configuraciones específicas de los contextos. Es nuestra apuesta sobre cómo analizar etnográficamente el enganche entre las configuraciones históricas, contextos y situacionalidades: una versión feminista de la Metodología del Caso Extendido.

La segunda parte del volumen deslinda el proceso de construcción de la estrategia etnográfica feminista que adoptamos. Aquí, nuestro ejercicio narrativo gana otra dimensión: hablamos en primera persona de nuestras experiencias para describir el proceso metodológico. Los cuatro capítulos que integran esta parte están redactados en clave autoetnográfica (Gregorio, 2023).

Para introducir a este lenguaje, el capítulo 5 discute qué entendemos por etnografía feminista. Revisamos las autoras que nos inspiraron en este campo y sinceramos los conflictos alrededor de esta perspectiva. El capítulo está pensado para quienes no conozcan estos debates (y es prescindible para quienes lo hagan). Sus reflexiones enmarcan, además, la dimensión intersubjetiva del libro. Dedicamos especial atención a los usos de la entrevista cualitativa, presentando discusiones clave para comprender las decisiones metodológicas tomadas.

El capítulo 6 explica qué nos llevó a investigar las desigualdades y violencias de género en la academia chilena, narrando el carácter autobiográfico de esta elección. El capítulo 7 muestra los problemas y conflictos del equipo al buscar construir el guión de entrevista que aplicaríamos. En él sinceramos nuestros miedos, inseguridades y la búsqueda de un proceso de terapia colectiva para lograr avanzar en la investigación. Discutimos, asimismo, la decisión de incluirnos como parte de la muestra del estudio. El capítulo 8 narra la aplicación del instrumento a las demás académicas en Chile, y el diálogo realizado con ellas hasta llegar a una versión final de sus entrevistas transcritas. También entrega una síntesis de informaciones muestrales, reuniendo aspectos sociológicos que orientan la interpretación de los testimonios.

En la tercera y cuarta parte del libro, adentramos a la dimensión «antimanual». Ambas buscan seguir el estilo narrativo usado por Russ (2022 [1983]). En ellas, señalamos los mecanismos usados para

destruir la carrera de las científicas sociales y lo hacemos de forma polifónica: recuperando los testimonios de las mujeres que cedimos nuestros relatos a este libro. Todo lo tratado es de carácter autoetnográfico, pero usamos el artificio redaccional de Russ (2022 [1983]). Hablamos de «las académicas» en tercera persona. Nosotras somos ellas, lógicamente. Pero este uso apunta a una provocación narrativa: nos gustaría que estos capítulos pudieran leerse en su robustez analítica sin que ningún prejuicio en contra de la intersubjetividad opaque la contundencia de las informaciones relevadas.

Además, los capítulos de la tercera y cuarta parte del libro profundizan en las diversas jerarquías sociales que impactan la experiencia de las mujeres académicas. Analizan cómo sus trayectorias profesionales y personales están moldeadas por formas heterogéneas de interseccionalidad: por sus identidades de género, su contexto socioeconómico, su ubicación geográfica y por las experiencias de discriminación racial y/o étnica dentro y fuera de las universidades.

La tercera parte analiza las experiencias de desigualdad y violencias vividas en los procesos de formación. El capítulo 9 recupera los conflictos en la elección de una carrera universitaria mostrando cómo las estrategias de clase familiares afectaron los destinos educativos femeninos. Los capítulos 10 y 11 abordan las vivencias de las mujeres mientras cursaban el pregrado y el posgrado, respectivamente. En ambos vemos cómo, de forma interseccional, intervienen varios elementos (desigualdades de género, racismo, etnocentrismo, clasismo) condicionando las formas y niveles de vulnerabilidad experimentados.

La cuarta parte se centra en las experiencias profesionales. El capítulo 12 ahonda en la inserción laboral de las mujeres como científicas sociales y su iniciación en trayectorias de precariedad que pueden arrastrarse por décadas. El capítulo 13 observa sus experiencias una vez obtienen un cargo más estable. El capítulo 14 se centra en las formas de violencia de género que las entrevistadas vivieron o presenciaron en su trayectoria profesional. Estos capítulos son retratados en un tercer video (Fig. 1.3). El Epílogo recupera los principales hallazgos del libro.

FIG. 1.3 Código QR
al video: «Mujeres &
Academia en Chile:
Romper el silencio».
(Producción: *La Cocina
de Investigación*)



Esta guía de lectura finaliza con el sinceramiento de las ausencias del libro. Nuestro ejercicio etnográfico levantó muchas más experiencias de las que podríamos analizar aquí. Los estudios de caso demandan tomar decisiones incómodas sobre qué elementos abarcar. Estas elecciones refieren a la finitud del proceso investigativo y son parte del (frustrante) reconocimiento de sus límites. Quisiéramos prevenir, especialmente, de dos aspectos de la incompletud de esta obra.

Primero, nuestra intención inicial era contar con muchos más relatos de personas autoidentificadas como diversidades sexo-genéricas, pero el muestreo frustró esta expectativa. Las mujeres heterosexuales cis-género eran mayoría en los cuerpos académicos de las universidades chilenas. No se trató, entonces, de un sesgo nuestro (de una perspectiva dicotomista y heteronormativa sobre el género), sino del propio sistema universitario chileno que tiende a excluir a quienes se asumen como diversos de los cargos académicos estables. Así, si bien recopilamos relatos de algunas académicas con orientaciones sexo-genéricas diversas, este libro es seguramente incompleto en ello. Estamos profundizando el tema y nos dedicaremos a él en futuros trabajos.

Una segunda ausencia importante consiste en que no profundizamos en la sobrecarga de cuidados familiares que caracteriza

la experiencia de todas las colaboradoras (nosotras incluidas). Si bien la mencionamos en varios momentos, el abordaje detenido del fenómeno amerita un volumen exclusivamente dedicado al tema. Y así lo haremos: este «anti/manual» tendrá una secuencia.

Esperamos que la lectura de esta obra contribuya a romper tabúes y silencios y que, además, pueda entregar un mensaje a las colegas que están enfrentando situaciones de desigualdad y violencia: no están solas, no están exagerando, no están locas. Y no, no es un problema individual, sino un hecho social total, externo, general y coercitivo a las voluntades de quienes buscamos enfrentar estas situaciones. El diálogo colectivo es urgente y debemos superar los riesgos del silencio.

AGRADECIMIENTOS

La autora agradece a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), que financia el presente estudio a través del Proyecto Fondecyt 1230017; y a la Humboldt Foundation (Alemania) que lo apoya a través de la Georg Forster Research Fellowship for Experienced Researchers (atribuida a Menara Guizardi). También agradece a Edison Pérez por la revisión en castellano y a Christine Ann Hills por la traducción al inglés del manuscrito.

REFERENCIAS

- Abu-Lughod, L. (2019 [1988]). ¿Puede haber una etnografía feminista? En A. Caicedo (Ed.), *Antropología y feminismo* (pp. 15-48). Asociación Colombiana de Antropología.
- Ahmed, S. (2022). *¡Denuncia! El activismo y la queda frente a la violencia institucional*. Caja Negra.
- Almeida, M., Ribeiro, P. y Vilaça, T. (2020). Tornar-se cientistas. Narrativas de mulheres pesquisadoras no continente Antártico. *Revista Diversidade e Educação*, 8, 96-122.
- Baeza, A. y Lamadrid, S. (2019). ¿Igualdad en la academia? Barreras de género e iniciativas en una universidad pública (2013-2018). *Pen-samiento Educativo*, 56(1), 1-17.

- 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.
- Bernasconi, A. (2009). *Gestión del cuerpo académico en las universidades chilenas: la institucionalización de la profesión académica en un contexto de mercado*. Universidad Andrés Bello.
- Berrios, P. (2005). *Las profesoras universitarias de género: Percepciones a partir de su experiencia académica* [Tesis de maestría]. Santiago, Universidad de Chile.
- Bidegain, N. (2016). Desigualdades de género y brechas estructurales en América Latina. *Nueva Sociedad*, (265), 50-57.
- Bidegain, N. y Calderón, C. (2018). *Los cuidados en América Latina y el Caribe. Textos seleccionados, 2007-2018*. CEPAL.
- Bisson, L., Grindstaff, L. y Kyaw Tha Paw, U. (2022). 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.
- Bourdieu, P. (2002). *Masculine Domination*. Stanford University Press.
- Castañeda-Rentería, L. y Araújo, E. (2021). Atrapadas en casa: maternidad(es), ciencia y COVID-19. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 14(1), 75-86.
- Castellá, D. (2018). Las relaciones de género en la planta docente de la Universidad Nacional de Rosario. En *V Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos y III Congreso Internacional de Identidades*. Rosario, Argentina.
- Cecchini, S. (2019). *Protección social universal en América Latina y el Caribe. Textos seleccionados 2006-2019*. CEPAL.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2020). *Cuidados en América Latina y el Caribe en tiempos de COVID-19. Hacia sistemas integrales para fortalecer la respuesta y la recuperación*. CEPAL.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics and violence against women of colour. *Standard Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Das, V. (2008). Violence, Gender, and Subjectivity. *Annual Review of Anthropology*, 37, 283-299.
- De Beauvoir, S. (1972). *Final de cuentas*. Sudamericana.
- De Beauvoir, S. (2018 [1949]). *El segundo sexo*. Lumen.
- De Beauvoir, S. (2018 [1958]). *A força da idade*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

- Des Chene, M. (1997). Locating the Past. En A. Gupta y J. Ferguson (Eds.), *Anthropological Locations. Boundaries and Grounds of a Field Science* (pp. 1-46). University of California Press.
- Enciso, G., González, M. y Chiappini, F. (2021). Resistencias y reproducciones de mujeres académicas: Estrategias de supervivencia en la academia patriarcal/neoliberal. *Quaderns de Psicologia*, 23(2), 1-25.
- Fardella, C., Corvalán, A., García, J. y Chiappini, F. (2021). Ni extranjeras, ni secretarias: Discursos de las científicas chilenas sobre el trabajo académico. *Pensamiento educativo*, 58(1), 1-13.
- Ferreira, V., Lopes, M., Vieira, C. y Santos, C. (2022). La división sexual del trabajo doméstico académico en la universidad con sesgo de género bajo la Pandemia. En *Actas del XIV Congreso Español de Sociología: Desigualdades, fronteras y resiliencia. Sociología para crisis globales*. Murcia, FES.
- Flores, A. y Espejel, A. (2015). El sexismo como una práctica de violencia en la universidad. *Revista de Educación Social*, (21), 1-15.
- Fraser, N. (2017 [2000]). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era «post-socialista». En *New Left Review* (Ed.), *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo* (pp. 23-66). Traficantes de Sueños.
- Gentili, P. (2012). La persistencia de las desigualdades de género. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, (52), 1-8.
- Gregorio, C. (2023). Antropología feminista y etnografía: la perspectiva autoetnográfica. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 18(1), 115-138.
- Grimson, A. (2019). *¿Qué es el peronismo?* Siglo XXI.
- Guarino, C. y Borden, V. (2017). Faculty Service Loads and Gender: Are Women Taking Care of the Academic Family? *Research in Higher Education*, (58), 672-694.
- Guizardi, M. (Ed.). (2024). *The elementary structuring of patriarchy Bolivian women and transborder mobilities in the Andes*. The Manchester University Press.
- Guizardi, M., González, H. y Stefoni, C. (2024). Women in Latin American Academia: Gender Inequalities in the Social Sciences of Chile, Mexico, Brazil, and Argentina. *Estudios Ibero-Americanos*, 50(1), 1-18.
- Hamid, R. y Schisgall, J. (2023, abril 4). Judge Allows Most Counts in Comaroff Harassment Lawsuit Against Harvard to Proceed. The Harvard Crimson. Recuperado de <https://www.thecrimson.com/article/2023/4/4/comaroff-lawsuit-proceeds/> (Consultado: 06.03.2024).
- Hanson, R. y Richards, P. (2017). Sexual Harassment and the Construction of Ethnographic Knowledge. *Sociological Forum* 32(3), 587-609.

- Haraway, D. (2021 [1988]). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En LasTesis (Comps.), *Antología feminista* (pp. 27-63). Debate.
- Hartocollis, A. (2022, febrero 8). A Lawsuit Accuses Harvard of Ignoring Sexual Harassment by a Professor. *The New York Times*. Recuperado de <https://www.nytimes.com/2022/02/08/us/harvard-sexual-harassment-lawsuit.html> (Consultado: 6.03.2024).
- Heijstra, T., Steinpórsdóttir, F. y Einarsdóttir, P. (2016) Academic career making and the double-edged role of academic housework. *Gender and Education*, 29(6), 764-780.
- hooks, b. (1982). *Ain't I a Woman. Black Women and Feminism*. London: Pluto Press.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC] (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* UNESCO.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC] (2023). *A pilot survey revealed that women suffer psychological violence and sexual harassment in their campuses in LAC*. UNESCO.
- Kauffman, B. (1992). Feminist Facts: Interview Strategies and Political Subjects in Ethnography. *Communication Theory*, 2(3), 187-206.
- Klijn, J. y Saporiti, E. A. (2000). Satisfacción laboral de mujeres académicas de una universidad. *Ciencia y Enfermería*, 6(1), 59-66.
- Küppers, A. (2024). «Climate-Soviets», «Alarmism», and «Eco-Dictatorship»: The Framing of Climate Change Scepticism by the Populist Radical Right Alternative for Germany. *German Politics*, 33(1), 1-21.
- Lamas, M. (2018). División del trabajo, igualdad de género y calidad de vida. En M. Ferreyra (Coord.), *El trabajo de cuidados: una cuestión de derechos humanos y políticas públicas* (pp. 15-26). ONU-Mujeres.
- Lazarre, J. (2021). *Una escritora en el tiempo*. Las Afueras.
- Mandiola, M., Ríos, N. y Erandi, A. (2022). El género administrado: lecturas feministas y críticas a la reorganización de la academia y las universidades en Chile. En Programa de Investigación de Género y Diversidad Sexual (Eds.), *Mucho género que cortar: Estudios para contribuir al debate sobre género y diversidad sexual en Chile* (pp. 73-102). UAH Ediciones.
- Marquina, M. y Fernández, N. (2008b). La profesión académica en Argentina: Entre la pertenencia institucional y disciplinar. En *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata, Argentina.
- Marshall, J. (2006). Simone De Beauvoir: The philosophy of lived experience. *Educational Theory*, 56(2), 177-189.

- Méndez, M. L. y Gayo, M. (2018). *Upper middle class social reproduction: Wealth, schooling, and residential choice in Chile*. Palgrave-Macmillan.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile [MinCiencia] (2021). *Política Nacional de Igualdad de Género en CTCI*. MinCiencia.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile [MinCiencia] (2022). *Radiografía de género en ciencia, tecnología, conocimiento e innovación*. MinCiencia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021). *The race against time for smarter development*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2023). *La representación de la mujer en el mundo académico y en los puestos directivos de la educación superior*. UNESCO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2022). *Main Science and Technology Indicators (MSTI)*. OCDE.
- Palomar-Verea, C. (2009). Maternidad y mundo académico. *Alteridades*, 19(38), 55-73.
- Pathou-Mathis, M. (2021). *El hombre primitivo es también una mujer*. Lumen.
- Pritchard, E. y Edward, D. (Eds.). (2023). *Sexual Misconduct in Academia. Informing an Ethics of Care in the University*. Routledge.
- Rojas, G. (2024). Gobierno Milei en Argentina: extrema derecha, ataques a la educación y libertades democráticas. *Debates em Educação*, 16(38), 1-19.
- Roth, J. (2023). Right-Wing Populism and Gender in Digitized Culture Wars. *Media, Populism and Corruption*, (53), 54-67.
- 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.
- Santín, D. y Caregnato, S. (2020). Concentración y desigualdad científica en América Latina y el Caribe a principios del siglo XXI. Un estudio cuantitativo. *Información, Cultura y Sociedad* (43), 13-30.
- Schuster, S., Santos, A., Miranda, L., Roque, B., Arce-Riffo, J. y Medel, E. (2019). Una mirada al movimiento feminista en Chile del año 2018. *Iberoamericana*, 19(72), 223-246.
- Segato, R. (2010). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.

- Silva-Tapia, A. y Fernández Ossandón, R. (2022). Feminist Movements in Chile: New Configurations and the Intensification of Their Critical Power. En *The Palgrave Handbook of Critical Race and Gender* (pp. 265-283). Palgrave Macmillan.
- Solnit, R. (2016). *Los hombres me explican cosas*. Capitán Swing.
- Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*, 3(6), 175-235.
- Stolcke, V. (2012). De padres, filiaciones y malas memorias. ¿Qué historia de qué antropología? *Revista Pós Ciências Sociais*, 5(9/10), 1-62.
- Sümer, S., O'Connor, P. y Le Feuvre, N. (2020). The Contours of Gendered Academic Citizenship. En S. Sümer (Ed.), *Gendered Academic Citizenship: Issues and Experiences*, (pp. 1-36). Palgrave Macmillan.
- Tapia-González, G. (2009). Edith Stein y Simone de Beauvoir: filosofía, feminismo y experiencia vivida. *Investigaciones Feministas*, 9, 137-150.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros. Reflexiones sobre la diversidad humana*. Siglo XXI.
- Torres, A. y López, D. (2014). Criterios para publicar artículos de revisión sistemática. *Revista de Especialidades Médico-quirúrgicas*, 19(3), 393-399.
- 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.
- Viaene, L., Laranjeiro, C. y Nadya Tom, M. (2023). The walls spoke when no one else would: Autoethnographic notes on sexual-power gate-keeping within avant-garde academia. En E. Pritchard y D. Edward (Eds.), *Sexual Misconduct in Academia. Informing an Ethics of Care in the University* (pp. 208-225). Routledge.
- Visweswaran, K. (1988). Defining Feminist Ethnography. *Inscriptions*, (3/4), 27-44.
- Viveros, M. (2022). *El oxímoron de las clases medias negras: Movilidad social e interseccionalidad en Colombia*. Bielefeld University Press.
- 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.
- Wolf, V. (2021 [1929]). *Un cuarto propio*. Lumen.

PARTE I
MANUAL PARA EXTENDER
Y SITUAR EL CASO

CAPÍTULO 2

PANORAMA HISTÓRICO. LA INSERCIÓN DE LAS CIENTÍFICAS SOCIALES EN CHILE (1990-2023)

*Menara Guizardi, Herminia González, Isabel Araya
y Eleonora López*

INTRODUCCIÓN

Este capítulo analiza la inserción de las investigadoras y profesoras universitarias de las ciencias sociales en Chile desde 1990, enfocándose en dos objetivos centrales. Primero, indagar en la importancia de los movimientos feministas chilenos para la emergencia de la perspectiva de género y la apertura de los cuerpos académicos universitarios a la presencia femenina. Segundo, caracterizar las condiciones laborales de las científicas sociales en las últimas tres décadas, observando cambios y persistencias en los patrones generizados de desigualdad. Buscamos comprender cómo estas desigualdades se articulan con perspectivas androcéntricas sobre el desempeño intelectual, impactando las trayectorias de las científicas sociales. Ahondamos, además, en la articulación entre la incorporación de las mujeres a la academia y el desarrollo temático de las disciplinas.

Par dar cuenta de estos propósitos, el segundo apartado sintetiza antecedentes históricos sobre la última dictadura y la transición democrática chilenas y sus vinculaciones con los movimientos feministas, las transformaciones demográficas y la rearticulación de las ciencias sociales en el país. Además, analiza la incorporación laboral femenina a las universidades desde 1990. El tercero examina el proceso de radicalización de las lógicas neoliberales en las universidades entre 2000 y 2010, observando su relación con las brechas de género en la academia. El cuarto discute la articulación entre las demandas de los movimientos feministas, los diagnósticos sobre la situación de las científicas sociales y las críticas al androcentrismo en la academia chilena (2010-2023). En el cierre, presentamos tres ejes conclusivos del capítulo.

LAS MUJERES EN LAS CIENCIAS SOCIALES POSDICTADURA (1990-2000)

Antecedentes

Para comprender la situación de las mujeres en las ciencias sociales chilenas, consideramos al menos cuatro antecedentes históricos relacionados con la dictadura de Augusto Pinochet (1973-1990).

Primero, el régimen configuró una moralidad ultraconservadora acerca de los roles masculinos y femeninos, proyectando una visión dicotómica entre los espacios y funciones públicos (que serían propios de los hombres) y los privados y domésticos (de las mujeres) (Forstenzer, 2022). La política oficial dictatorial hacia el universo femenino puede ejemplificarse por la dirección que le dio Lucía Hiriart, esposa del dictador, a las unidades de organización popular femeninas conocidas hasta 1973 como *Centros de Madres* (González *et al.*, 2021). Hiriart rebautizó estas instituciones denominándolas *CEMA-Chile* y se mantuvo en su dirección hasta 2016, convirtiéndolas en uno de los bastiones del discurso oficial sobre el lugar de las mujeres (especialmente de los sectores populares) en la sociedad. Las mujeres socias comenzaron a vender los

productos artesanales que realizaban en los centros, insertándose a la economía productiva informal, marginada y desprotegida (González *et al.*, 2021). En este tiempo, la comunidad fue el sujeto destinatario de las intervenciones del Estado en un proyecto neoliberal que apostaba por fortalecer el ámbito local, pero desarticulando los vínculos entre localidades para institucionalizar el asistencialismo y el Estado subsidiario (Gomes, 2015)¹. Esto facilitó la despolitización controlada de amplios sectores populares chilenos. Pese a lo anterior, durante toda la dictadura cierto perfil de mujeres tuvo protagonismo en las luchas por recuperar la democracia. Los liderazgos femeninos articularon la oposición al régimen, consolidando «agrupaciones de derechos humanos, organizaciones económicas populares, colectivos de mujeres, comedores infantiles y ollas comunes» (Rebolledo, 2014, p. 71). Pero su presencia en el espacio público se dio «bajo el pretexto de mantener a sus familias y comunidades, y se justificó también por las bases tradicionales de la feminidad, fuertemente arraigadas en el maternalismo» (Forstenzer, 2022, p. 19).

El segundo antecedente refiere al movimiento feminista chileno, que fue desarticulado a partir del golpe militar y la represión que lo siguió (Forstenzer, 2022). Para inicios de los ochenta, algunas jóvenes volvieron del exilio tras años de contacto con el feminismo internacional, vinculándose con las organizaciones de la Iglesia católica que encabezaban la defensa de los derechos humanos en el país (Forstenzer, 2022). Al principio, sus agendas estuvieron enfocadas en los estudios de las familias, pero el cuestionamiento sobre las perspectivas conservadoras de los roles femeninos familiares se profundizó en los inicios de los ochenta (Forstenzer, 2022). De hecho, se puede hablar de un regional clima de época. El asunto empezó a discutirse más abiertamente en los países del Cono Sur entre 1980

¹ Desde la dictadura, se desarrolló en Chile un sistema particular de tercerización: el Estado solo cumple la función de traspasar recursos públicos a entes privados que gestionan los servicios sociales —educación, salud, previsión, energía, sanitarias—, entregados a la población. Este modelo se denomina en el país «Estado subsidiario».

y 1990, en sus respectivas transiciones democráticas, como resultado de las agendas de los organismos supranacionales de defensa de los derechos humanos (Forstenzer, 2022). Así, en este periodo, emergió en Latinoamérica «un poderoso movimiento de mujeres» y «una multiplicidad de organizaciones feministas» (Rebolledo, 2014, p. 69). Se consolidaron en Chile grupos de profesionales feministas que buscaban «dar cuenta de la condición y situación de las mujeres y denunciar el autoritarismo y el patriarcado presentes en la vida nacional y en los espacios privados» (Rebolledo, 2014, p. 71). Las militantes establecieron «una denuncia pública de su situación» y promovieron «el trabajo de autoconsciencia entre las propias mujeres, a partir de la realización de talleres y encuentros» (Rebolledo, 2014, p. 71).

En 1978, se fundó el Círculo de Estudios de la Mujer, vinculado a la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Rebolledo, 2014). En 1983, el Círculo originó dos nuevas entidades propulsadas por Julieta Kirkwood (1936-1985)² y Margarita Pisano (1932-2015)³. Por una parte, el Centro de Estudios de la Mujer (CEM), una Organización No Gubernamental (ONG) de carácter multidisciplinario y orientada a la investigación que estuvo conformado por sociólogas, economistas, antropólogas y geógrafas, quienes desarrollaron investigaciones pioneras sobre las desigualdades enfrentadas por las mujeres en contextos rurales y urbanos (Montecino y Rebolledo, 1995). Por otra parte, la Casa de la Mujer La Morada (o Corporación de Desarrollo de la Mujer La Morada), estuvo enfocada hacia el activismo político feminista. Allí se creó la primera biblioteca feminista chilena (incendiada en la dictadura) y se configuró una «identidad generacional» en los movimientos feministas chilenos, con el protagonismo del ecofeminismo, de los colectivos lésbicos y de agrupaciones autogestionadas (Ríos *et al.*, 2003).

² Socióloga y activista, precursora del movimiento feminista y de los estudios de género en Chile.

³ Arquitecta, escritora, teórica lesbiana y feminista chilena.

Los debates propulsados por las feministas investigadoras y militantes se dieron fuera de la academia institucionalizada en los ochenta. Esto se debió a la política represiva dictatorial en las instituciones de enseñanza superior. Tras el golpe de 1973, el régimen intervino las universidades cerrando varias carreras que fueron reabiertas en los noventa. La instauración del autoritarismo significó «la jibarización de las áreas de las ciencias sociales y humanidades» (Rebolledo, 2001, p. 73). Fue solo tras la *transición democrática* que los debates sobre las mujeres permearon las universidades, con la entrada de las militantes feministas a los cuerpos académicos.

Tercero, la legitimación de los «estudios sobre las mujeres» en las ciencias sociales chilenas se debió también a grandes transformaciones societarias. En los noventa, Chile presentaba una consolidación de la *transición demográfica*⁴, con el decrecimiento sostenido de las tasas de fecundidad que pasaron de 4,6 a 1,9 hijos/as por mujer entre 1950 y 2000 (Arriagada, 2010). Se observaba, en general, una ampliación de la esperanza de vida (y una proyección de su sostenimiento a mediano y largo plazo) y la feminización del envejecimiento. En 1990, la esperanza de vida femenina y masculina eran, respectivamente, de 75,9 y 69,25 años (Arriagada, 2010). Estas circunstancias impactaron el mercado laboral y la organización familiar: la significativa disminución de la población joven produjo una reducción de potenciales trabajadores, impulsando una mayor salida de las mujeres al mundo productivo (Arriagada, 2010). Para los noventa, ellas habían aumentado significativamente sus probabilidades de ingresar a funciones remuneradas y expandido los campos de actuación (especialmente en funciones cualificadas) en contraste con las décadas anteriores (Quilodrán, 2008). En 1990, 29,9% de las mujeres ejercían funciones productivas y en 2010 esta tasa ascendía a 43,4% (Arriagada, 2010). En los noventa se observaba también un

⁴ El concepto alude a la transición de las altas tasas de natalidad y mortalidad general (con mayor contingente de población joven y/o adulta, y potencialmente disponible para el mercado laboral) a la disminución de los índices de nacimientos y prolongación de la esperanza de vida (Szot, 2003).

aumento de los hogares monoparentales comandados por mujeres que combinaban «precariamente el cuidado de su familia y su trabajo fuera del hogar» (Arriagada, 2010, p. 61). Así, más allá de la incorporación femenina al mercado laboral y pese a que los niveles de participación productiva eran mayores entre las mujeres de 25 a 34 años, etapas con más cargas reproductivas, no se observaba «un aumento de la participación equivalente de los varones en el trabajo doméstico y de cuidado» (Arriagada, 2010, p. 61).

El cuarto antecedente refiere al cambio en el acceso femenino a la educación. A mediados de los años ochenta, las mujeres computaban 39,5% de las matrículas universitarias en Chile (esta tasa era del 25,1% en 1940) (CEPAL, 1990). En los noventa, las chilenas presentaban un crecimiento sostenido en su ingreso a la escolaridad formal, acumulando logros educativos superiores a los masculinos (Parra, 1997). Sin embargo, sus desempeños educacionales favorables no se traspasaron integralmente al mercado laboral (Rosetti, 1993).

Desde los noventa, se identificó el predominio de las matrículas femeninas en carreras universitarias cuyo ejercicio profesional implicaba menores sueldos (áreas de humanidades, comerciales, ciencias sociales y cuidados sociosanitarios) (Silva, 1993). Asimismo, 90% de las mujeres que seguían estudiando tras la secundaria se matriculaban en «centros de formación técnica», el nivel más bajo de la educación superior (CEPAL, 1990).

Así, la mayor participación de las chilenas en las actividades productivas y en la educación técnica y superior desde los ochenta no mejoró su posición rezagada en el mercado laboral (CEPAL, 1990). En los noventa, las actividades cualificadas con una mayor presencia femenina eran aquellas con menor remuneración registrada: paramédicas y enfermeras (84,6% de mujeres), maestras y científicas sociales (63,8%) y profesionales técnicas (53,7%) (CEPAL, 1990).

Las científicas sociales y el giro de género

Las circunstancias sintetizadas hasta aquí aguzaron las sensibilidades sociales chilenas respecto a las dificultades enfrentadas

por las mujeres. Tematizando estas problemáticas, la investigación y capacitación promovidas por las agrupaciones y ONG feministas empezó a difundir la *perspectiva de género* en el país (CEPAL, 1990). Estas discusiones acompañaron el *giro de género* del pensamiento social internacionalmente, planteándose que las diferenciaciones entre hombres y mujeres no aludían a las particularidades biológicas, sino al complejo de construcciones y dispositivos socioculturales creados sobre los sexos y los cuerpos (Montecino y Rebolledo, 1995; Simbürger y Undurraga, 2013). Esta noción fue introducida gradualmente en Sudamérica, donde los contextos dictatoriales frenaron su difusión. La mayor parte de quienes propulsaban estos debates eran investigadoras con interés en visibilizar las desigualdades enfrentadas por las mujeres. Por ello, el concepto de género estuvo por décadas asociado a los estudios sobre mujeres (Rebolledo, 2014).

Montecino y Rebolledo (1995) describen el esfuerzo de toda una generación de científicas sociales chilenas por traspasar esta temática desde las ONG feministas a la academia, con la realización de centenares de talleres, conferencias, encuentros y charlas de difusión en todo el país. Este activismo se consolidó en los noventa como una eclosión del debate sobre la vida femenina en Chile (Ríos *et al.*, 2003). La historia de este activismo es fundamental no solo como testimonio sobre los estudios de género chilenos, sino porque la lucha política protagonizada por las feministas rompió resistencias androcéntricas en las universidades y consolidó una apertura (al inicio tímida) de la academia a las mujeres en general (feministas o no) (Ríos *et al.*, 2003).

Este clima de época fue incentivado por la reapertura de carreras y cursos, con la reorganización de las facultades de Ciencias Sociales, Filosofía y Humanidades, las cuales, a veces con grandes resistencias, recibieron a las feministas (Malverde, 1993; Rebolledo, 2014). A su vez, la consolidación de los «estudios de las mujeres» y del «género» como un área de experticia femenina generó un espacio propio en los ámbitos universitarios. Emergieron varios programas con estos temas: en la Universidad de Concepción (1991), de La Serena

(1992), de Chile (1993), de Santiago (1994), José Santos Ossa, de Antofagasta (1995; extinta), Academia de Humanismo Cristiano (1997) y de Playa Ancha (Ríos *et al.*, 2003). Entre 1991 y 1995, se implementaron nacionalmente treinta y siete cursos sobre género y estudios de las mujeres en los pregrados y ocho en programas de postítulo (Rebolledo, 2014). Esto sin contar los más «tradicionales» programas de «Estudios de la Familia», como el creado por la Pontificia Universidad Católica de Chile (CEPAL, 1990, p. 23) que, pese a las restricciones del conservadurismo institucional, también contribuyó a problematizar los roles femeninos (Parra, 1997).

Empero, sería un equívoco pensar que los noventa constituyeron una época de igualdad de género en las ciencias sociales chilenas (Simbürger y Undurraga, 2013). Las mujeres y los temas por ellas abordados siguieron siendo considerados «marginales». Varios índices ilustran lo anterior y quizás el más representativo sea el bajo acceso a los recursos públicos para investigación. Entre 1982 a 1995, solo 0,5% de los proyectos financiados por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile (FONDECYT) se enfocaban en los estudios sobre las mujeres y el género (Rebolledo y Donoso, 1998).

Mientras los movimientos feministas perdían parte del vigor que tuvieron entre 1980 y 1990, a partir de los años dos mil el debate sobre el género se consolidó en las universidades, con la mayor presencia de «académicas, intelectuales y activistas de diversas índoles que llaman la atención sobre una suerte de estancamiento en la implementación de medidas sobre la situación de la mujer» (Ríos *et al.*, 2003, p. 354). A fines de los noventa, varios estudios empezaron a indagar sobre la experiencia de las mujeres en la academia chilena, investigando las desigualdades y violencias que enfrentaban en sus entornos laborales.

Klijn y Saporiti (2000) realizaron un estudio sociológico pionero, encuestando casi al 50% de las académicas de todas las facultades de una importante universidad (anonimizada según los protocolos éticos). Uno de los temas más suscitados por las mujeres fue la abrumadora desigualdad salarial con relación a sus pares hombres con

igual formación y carga laboral (Klijn y Saporiti, 2000). Pero ellas también mencionaron la recurrencia de desigualdades de género y expresiones sexistas en su relación con los superiores y colegas. Las interacciones de las académicas con estas figuras estarían marcadas por la falta de reconocimiento de sus capacidades y valor profesional.

Ellas explicitaron, asimismo, que estaban sometidas a dinámicas de desvalorización de su tiempo, con reuniones y trabajos administrativos mayormente restringidos al cuidado de estudiantes y espacios. Estas tareas las privaban de oportunidades para investigar y no eran compartidas con los académicos. También relataron que las políticas de promoción beneficiaban mayormente a los hombres y que ellas tenían peores espacios y menos acceso a la infraestructura de investigación (Klijn y Saporiti, 2000).

Casi la mitad de las académicas expresó su angustia frente a la sobrecarga de trabajo debido, por una parte, a que los menores sueldos las obligaban a conciliar varios empleos remunerados y, por otra, porque estaban a cargo de los trabajos domésticos y de cuidado familiares. Ellas mencionaron sentir agobio por la dificultad de distribuir sus funciones productivas y reproductivas (Klijn y Saporiti, 2000). El estudio identificó, finalmente, que la mayor parte de ellas eran profesionales no-liberales vinculadas a áreas de servicios consideradas «esencialmente femeninas» (relacionadas con el cuidado y la educación) y que expresaban niveles muy bajos de satisfacción con su trabajo (Klijn y Saporiti, 2000, p. 64).

NEOLIBERALISMO, PRODUCTIVISMO Y DESIGUALDADES DE GÉNERO (2000-2010)

El periodo 2000-2010 estuvo marcado por la institucionalización de las ciencias sociales y por cambios en la gestión de las universidades e investigación en Chile. Simultáneamente, a comienzos del nuevo siglo los debates sobre equidad de género tuvieron un nuevo impulso internacional promovido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Se fomentó la discusión sobre el aporte de las universidades «al desarrollo social, económico y político» y sobre «los desafíos en torno

a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres» (Berríos, 2005b, p. 26). Sobre este contexto, habría dos puntos a considerar.

Primero, las ciencias sociales chilenas se fueron diferenciando a partir de ciertas áreas temáticas y métodos específicos. En un estudio que revisó 470 publicaciones desde la década de los dos mil, Ramos-Zincke *et al.* (2008) demostraron la consolidación de líneas de interés propias de las distintas disciplinas. Por ejemplo, en las investigaciones sociológicas, se abordaban los procesos sociales de exclusión/inclusión, segregación, desigualdad, discriminación, movilidad, pobreza, clases, estratificación, asociatividad, sociedad civil, movimientos sociales, redes, precarización y flexibilización laboral y derechos. Los trabajos de la ciencia política estarían enfocados en la democracia, representación, partidos, participación, clientelismo, populismo, políticas públicas, protección social, institucionalización, poder, control, ideologías y neoliberalismo. La antropología se enfocaría en los estudios culturales, en la interculturalidad, ritos, mitos y memoria, discursos, semántica, grupos étnicos, identidades y temáticas de género (Ramos-Zincke *et al.*, 2008, pp. 183-184).

El aspecto es relevante porque estas divisiones temáticas no son «neutrales» en términos de género. En Chile, las académicas tenían más representación en los temas considerados periféricos en cada campo (Martínez, 2012). Además, las temáticas de género tuvieron menos legitimidad en todas estas disciplinas hasta la segunda década del actual siglo.

Berríos (2005b) denominó este fenómeno como una *discriminación encubierta* que operaba de diferentes maneras mermando los desempeños académicos femeninos. Uno de los mecanismos recurrentes sería no tratar las temáticas de género e invisibilizar los aportes de este campo a la teoría social y a las disciplinas. Otro sería la generalización de un descrédito, como si se tratara de un campo de menor interés e importancia. Algo semejante ocurría también con los métodos empleados. Las disciplinas sociales que ofrecían mejores remuneraciones y más prestigio social, como la sociología y la ciencia política, tendían al uso de modelos cuantitativos y presentaban

mayor presencia masculina. Las que aplicaban predominantemente metodologías cualitativas, como la antropología, presentaban más mujeres y menos legitimidad académica (Berríos, 2005b).

También desde inicios del actual siglo se articularon campos de investigación y perspectivas teóricas que cruzaban fronteras disciplinares de las ciencias sociales chilenas (Garretón, 2005). Esto originó programas inter o transdisciplinarios en los cuales los estudios comunicacionales, urbanos y de género tuvieron mucha relevancia y algo más de protagonismo femenino. Estos campos se establecieron en torno a conceptos con relevancia pública (como los debates sobre género e identidades) (Ramos-Zincke *et al.*, 2008, p. 184).

Segundo, y como vimos en el capítulo 1, si bien el mundo científico y universitario fue intervenido por la lógica neoliberal del Estado dictatorial chileno desde los setenta, hubo una radicalización de este modelo desde los años dos mil. Esta tendencia se asumió como política estatal desde 2010, con la entrada de Chile a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Guizardi *et al.*, 2022). A partir de entonces, las métricas de evaluación de la productividad académica son establecidas según criterios provenientes del Norte global. Dichos parámetros son frecuentemente inadecuados para la promoción de la investigación social y dificultan su puesta a disposición de las comunidades y de las propias agencias del Estado. Además, suelen implicar la exclusión o marginación de las y los académicos que no alcanzan estos criterios (Guizardi *et al.*, 2022).

Por ejemplo, la publicación anual de numerosos artículos científicos en las revistas de indexación internacional se convirtió en requisito para postular, mantener y progresar en los cargos docentes y de investigación, a los proyectos y a fondos de financiamiento (públicos y privados) o para competir por becas de viajes y estudios (Guizardi *et al.*, 2022). Así, desde inicios de los dos mil, la academia chilena se caracteriza por tres directrices neoliberales: es cada vez más individualista, competitiva y basada en la hiperproductividad (Enciso *et al.*, 2021).

Estas lógicas influyeron también en las trayectorias de formación de docentes e investigadoras/es (Bernasconi, 2009). Desde hace dos décadas se introdujeron nuevos lineamientos para la medición del desempeño docente en la educación superior, asociados a competencias que, contra toda lógica, no se refieren a las capacidades de enseñanza propiamente dichas, sino al quehacer investigador (Farías, 2009).

La productividad como investigadores/as (el cómputo de artículos indexados publicados anualmente, la adjudicación de fondos concursables para investigación y la participación en eventos científicos internacionales) es lo que se mide en los compromisos de desempeño firmados anualmente por los docentes (Bernasconi, 2009). Por ejemplo, adjudicarse un proyecto con financiamiento del FONDECYT otorga prestigio y puntos curriculares imprescindibles para acceder y mantener cargos docentes universitarios. No obstante, entre 1995 y 2005, las mujeres representaron solo un cuarto de quienes postularon proyectos a estos concursos (Berríos, 2005a). En el mismo periodo, las académicas presentaban igual rezago en los índices de publicación y en la consecución de doctorados (Martínez, 2012). ¿Qué motivó esta diferencia de potencial productivo entre hombres y mujeres en la academia chilena en la primera década del actual siglo?

La búsqueda por responder a este interrogante lleva a los estereotipos de género sobre los roles atribuibles a las mujeres. Estudiando estas situaciones, Berríos (2005a; 2005b) observó que en las universidades se entregaba a los hombres las actividades consideradas más valoradas (la investigación y los cursos de posgrado). Se seguía adjudicando a las mujeres las actividades menos prestigiosas, restringidas al cuidado de las relaciones y espacios docentes que no permiten la consecución de productos de investigación computables (Berríos, 2005b).

En 2005, las mujeres seguían siendo más numerosas en campos con menor remuneración profesional como las ciencias sociales, educación, humanidades y salud (específicamente en las áreas menos prestigiosas de este último). Su presencia era casi insignificante entre

las matrículas de los cursos con más salida laboral (derecho, agropecuaria y ciencias del mar) (Berríos, 2005b). Este contexto fomentó interrogantes sobre cómo abordar las diferencias entre las labores desempeñadas por hombres y mujeres, develando la persistencia de simbolismos androcéntricos:

En la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile hay una sala en el decanato en cuyas paredes cuelgan distintas fotografías con las figuras más destacadas de las distintas disciplinas que conforman a dicha Facultad. Son todos hombres. Cabe preguntarse: ¿No hay mujeres destacadas en las ciencias sociales? Claro que sí, y si es así, ¿por qué no aparecen representadas en esa galería de personajes? Sencillamente porque están invisibilizadas por la tribu académica masculina que consciente o inconscientemente ha omitido a las autoridades femeninas. En este caso, no es de sorprender que el alumnado piense sólo en los «padres de la disciplina» y que tal vez ni siquiera se cuestionen si existen modelos de autoridad femeninos que hagan alusión a un «orden simbólico de la madre» en aquellas disciplinas donde las mujeres han hecho importantes aportes (Berríos, 2005b, p. 98).

Entre 2000 y 2010 las mujeres siguieron aumentando su participación en el mercado laboral remunerado, en la educación formal y salud en Chile (Stevenson, 2012). No obstante, las brechas de desigualdad en puestos de poder y la sobrecarga femenina en los cuidados y reproducción social seguían elevadísimos (Arriagada, 2010). Estos dos aspectos afectaron fuertemente el desempeño de las académicas en esta década (Berríos, 2005b). Ambos factores se relacionan entre sí porque, como explicamos en el capítulo 1, la progresión jerárquica en la academia chilena está medida de acuerdo con la productividad en la investigación. La sobrecarga de las académicas —que son empujadas a conciliar funciones laborales con muchas más tareas familiares que los hombres—, las priva del tiempo necesario para el desarrollo investigativo. Se trata de un mecanismo expropiatorio: el tiempo que los hombres dedican a investigar, asistir a seminarios, congresos o viajar nacional e internacionalmente es

bastante mayor porque se apoyan en el trabajo de cuidado de las figuras femeninas de sus familias (Berríos, 2005b).

Martínez (2012) observó que entre 2000 y 2010 la conciliación de labores productivas y familiares repercutió directamente en las trayectorias laborales femeninas. Las profesionales se sentían presionadas a definirse como mujeres o académicas, como si se tratara de identidades mutuamente excluyentes. La productividad académica, la adjudicación de fondos concursables de investigación, la obtención de grados de doctor y la publicación de artículos científicos en revistas indexadas en Chile son todos ítems de medición de la productividad académica que registraron una menor participación femenina (Martínez, 2012). Estos factores empujaron a muchas mujeres a desistir de la academia conforme avanzaban hacia los cargos más altos, con mayor presión de productividad (Baeza y Lamadrid, 2019; Berríos, 2007).

En un estudio con mujeres que ocuparon posiciones de decanas, vicerrectoras y rectoras en instituciones de educación superior, Saracosti (2006) observó que la legitimidad de quienes ejercen estos cargos estaba vinculada con sus capacidades de entablar relaciones coercitivas y de dominio, aspectos simbólicamente asociados a las expresiones de la masculinidad. Pero las mujeres adoptaban diferentes estrategias para no hacer uso de estas lógicas. Por ejemplo, buscaban una mayor participación de los equipos en la toma de decisiones o apostaban por las habilidades interpersonales como alternativa a los liderazgos más autoritarios y elitistas. Así, la presencia de una sensibilidad de género entre las mujeres en posiciones de mando aportaba «una carta de navegación» hacia una universidad «abierta a las diferencias» (Saracosti, 2006, p. 251). En síntesis, pese al incremento de la participación femenina en la educación superior en la primera década del actual siglo, y a la presencia de mujeres en cargos académicos, los puestos de dirección en las universidades siguieron liderados por hombres (Montserrat y Saracosti, 2006).

RECONFIGURAR LAS VOCES FEMINISTAS (2010-2023)

En este apartado, volvemos al debate del capítulo 1 sobre el cambio en los regímenes de visibilidad de las violencias y desigualdades de género en Sudamérica a partir de 2015, con la transnacionalización del movimiento «Ni Una Menos» (Accossatto y Sendra, 2018). No es posible entender la producción científica de las ciencias sociales chilenas sobre la presencia de las mujeres en la academia sin enmarcarla en este contexto nacional e internacional de reemergencia de los movimientos feministas (Silva-Tapia y Fernández-Ossandón, 2022).

A inicios del siglo XXI, diversas voces explicitaron su preocupación por la desarticulación de las demandas sociales a favor de la igualdad de género, observando que la parcial consecución de derechos a las mujeres y diversidades sexuales habría provocado un enfriamiento de su organización política. Fue la organización de estudiantes secundarios, con la «Revolución Pingüina» de 2006⁵, y la movilización nacional de 2011⁶, lo que provocó un reposicionamiento nacional de la voz feminista, consolidando figuras femeninas clave como liderazgos políticos jóvenes en Chile (Silva-Tapia y Fernández-Ossandón, 2022). Estas figuras construyeron sus

⁵ Movilización nacional realizada entre abril y octubre de 2006 por estudiantes secundarios/as (apodados/as «pingüinos/as» por los uniformes que usan) por el derecho a la educación y en contra del sistema educacional neoliberalizado establecido por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), puesta en vigor por Pinochet días antes de dejar el poder, en 1990. Tras las masivas protestas, la LOCE fue reemplazada por la Ley General de Educación (LGE, 2009), que no representó cambios sustantivos al modelo pinochetista.

⁶ En 2011, estudiantes universitarios/as y apoyados por los secundarios se unieron en una nueva protesta nacional multitudinaria para denunciar la perpetuación de la educación mercantilizada en Chile. En junio se realizaron las mayores marchas en todo el país demandando reformas urgentes al sistema educacional, con una presencia prominente del Estado como garante del derecho a estudiar. Las movilizaciones fueron de tal magnitud que el gobierno del presidente Sebastián Piñera (en su primer mandato, 2010-2014) aceptó negociar las reformas (asumiendo la propuesta de desmunicipalización de la educación secundaria y de cambios legales para aumentar la calidad educacional). Los líderes estudiantiles de este movimiento, entre ellos el presidente en ejercicio, Gabriel Boric, son actualmente representantes políticos nacionales.

actuaciones con una perspectiva de género y fueron articulándose también como representantes a nivel nacional. Muchas de ellas, como Camila Vallejo y Karol Cariola, ocupan actualmente cargos ejecutivos y/o legislativos nacionales.

En los años siguientes, las estudiantes universitarias y secundarias convocaron movilizaciones por el derecho a una educación no-sexista y libre de violencia de género (Silva-Tapia y Fernández-Ossandón, 2022). En 2018, en el movimiento nacional conocido como *Mayo Feminista*, ellas marcharon por las principales ciudades del país y tomaron las universidades (Schuster *et al.*, 2019). El movimiento provocó un replanteamiento sociocultural sobre los pactos androcéntricos del poder en la academia y en la sociedad (Silva-Tapia y Fernández-Ossandón, 2022). Académicas de todo el país empezaron a sentirse más liberadas para hablar del tema e investigarlo, denunciando el acoso, violencia y brechas de género en las universidades e instituciones científicas.

A continuación, recuperaremos las publicaciones desde 2010 sobre el fenómeno, que pueden ser agrupadas en tres grandes campos. La mayor parte fue publicada después de 2018, lo que demuestra el impacto de las manifestaciones feministas en la agenda investigativa.

Brechas de género

Los análisis sobre las brechas de género en la academia chilena desde 2010 recopilan, en su mayoría, informaciones cuantitativas sobre el fenómeno, basándose frecuentemente en fuentes secundarias. Estos estudios retoman los aportes de Acker (1990) sobre la generización de las organizaciones e instituciones y confirman la existencia de al menos tres mecanismos de discriminación de género en las universidades de Chile (Gaete-Quezada, 2015).

Primero, los *techos de cristal*. Incluso cuando no hay normativas que impidan que las académicas logren mejores puestos laborales, asumir cargos de gestión o de mayor jerarquía, las condiciones socioculturales generan obstáculos (no siempre explícitos), que las impiden alcanzar dichas posiciones (Upegui y Cervera, 2018).

Segundo, los *suelos pegajosos*. La persistencia de un conjunto de condiciones y dispositivos (normativos y/o socioculturales) que dificultan el desarrollo laboral de las académicas en sus espacios de trabajo, haciendo que su carrera profesional ocurra bajo situaciones desventajosas. Es como si estuvieran corriendo sobre suelos cenagosos, mientras los hombres avanzan sin estas dificultades (Upegui y Cervera, 2018).

Tercero, las *tuberías agujereadas*. Los talentos y capacidades de las mujeres se van desperdiciando (como el agua que gotea desde una cañería dañada) debido a las dificultades que les impiden realizar su trabajo en igualdad de condiciones que los hombres (Segovia *et al.*, 2021). Estos tres factores sumados provocan que las mujeres desistan de la carrera académica.

Abordando estos fenómenos, Duarte y Rodríguez (2019) realizaron una revisión bibliográfica y analizaron datos secundarios sobre las desigualdades de género en las ciencias chilenas. Observaron que, a pesar de la clara tendencia histórica a una mayor participación femenina en la enseñanza superior y a los mejores resultados académicos de las mujeres en la formación de pregrado y posgrado, ellas seguían rezagadas en la docencia e investigación a nivel nacional en todos los campos del conocimiento. Las autoras llamaron a este fenómeno *el efecto Curie* (en alusión al sexismo que enfrentó la dos veces ganadora del premio Nobel) y sistematizaron tres factores que lo caracterizan. Por una parte, la subvaloración epistémica del trabajo realizado por las mujeres y los prejuicios que enfrentan en campos profesionales generizados. Por otra, la persistencia de mandatos y normas socioculturales que implican una sobrecarga reproductiva femenina, provocando en las mujeres enormes dificultades para continuar con sus trayectorias académicas. Finalmente, observaron las barreras de las académicas para acceder a puestos directivos. Así, explicitaron que los avances en las políticas institucionales (de universidades y agencias del gobierno) tenderían a frenarse sin la implementación simultánea de medidas para redimensionar y discutir las naturalizaciones simbólicas asociadas al género (Duarte y Rodríguez, 2019).

Bustos *et al.* (2018), siguieron esta preocupación y analizaron la participación estadística de mujeres académicas en tres instituciones: la Universidad de Santiago de Chile, Universidad de Chile y Universidad Católica de Chile. Destacaron que, pese a la disminución en las brechas de género en este siglo, seguían existiendo grandes diferencias en el acceso a la planta académica, principalmente en carreras con mejores expectativas de ingresos económicos. Habría una mayor precarización del trabajo femenino académico, ya que las mujeres permanecían más tiempo con contratos precarizados y con menor acceso a derechos laborales.

Tomás y Guillamón (2009) son referentes en la producción chilena sobre desigualdad de género. Sus estudios establecen que estas se (re)producen a través de barreras internas (internalización simbólica de la desigualdad) y externas (valorizaciones y estructuras de oportunidad). Del Pino *et al.* (2018), tomaron como base estas teorías y desarrollaron su propio estudio sobre las desigualdades en la academia, enfocándose en los cargos directivos. Analizando data cuantitativa institucional, identificaron que solo 24,3% de estos cargos eran ocupados por mujeres en las universidades públicas chilenas. Además, observaron que ellas accedían a decanaturas y jefaturas de departamento, pero que les resultaba poco probable acceder a puestos de vicerrectoras o rectoras. La mayor parte de mujeres con cargos directivos se concentraba en las ciencias humanas y sociales. Otros estudios observaron la diferencia entre las formas de liderazgo femeninas y masculinas de las unidades académicas universitarias.

Baeza y Lamadrid (2019) analizaron los avances hacia la igualdad de género en la Universidad de Chile. Sus hallazgos reafirmaron la segregación horizontal y vertical de las académicas, demostrando que sus carreras no solo eran afectadas por desigualdades de género, sino que estas se agudizaban con el paso del tiempo. Al avanzar en la jerarquía, las mujeres enfrentaban más dificultades de conciliar la vida familiar y la académica. Así, las autoras puntuaron que las políticas para la igualdad del cuidado son tan importantes en el ámbito académico como aquellas destinadas a enfrentar el acoso y el sexismo (Baeza y Lamadrid, 2019).

Guzmán (2021) analizó las brechas de género en la producción científica de la Universidad de Chile, constatando que la segregación laboral femenina se despliega desde la elección de carreras y se reproduce a través de estereotipos que actúan simultáneamente como dispositivos internos y externos de desigualdad entre hombres y mujeres (Tomàs y Guillamón, 2009). Operaría, así, una distinción simbólica entre carreras masculinas y femeninas que tendría por efecto subestimar «las habilidades de las mujeres» y sostener «violencia simbólica» en los espacios de trabajo (Guzmán, 2021, p. 61). Araneda-Guirrman *et al.* (2023) también analizaron la producción científica, pero a partir de datos bibliométricos nacionales para el intervalo 2017-2019, constatando una más baja productividad femenina, a la vez que observaron que los académicos son más citados y alcanzan mayor reconocimiento comunitario.

La academia generizada

Un segundo ámbito de investigaciones se enfoca en las construcciones simbólicas generizadas en la academia, utilizando metodologías cualitativas e inspirándose en los aportes de Berríos (2005a; 2005b).

Martínez y Bivort (2014) identificaron las construcciones de la subjetividad femenina en la academia chilena a partir de la experiencia femenina del traslado de los roles de género del espacio privado al laboral. Observaron que las académicas eran impelidas al cuidado de las y los demás. Confirmaron las conclusiones de Berríos (2005b) de que mientras la docencia (que implica formas de cuidado a los y las estudiantes) tiende a verse como una tarea feminizada, la investigación (fuente de prestigio y distinción) era asumida como labor masculina. Mandiola *et al.* (2019) retomaron esta jerarquización de los roles, pero las tematizaron en el marco de los trabajos de gestión (como funciones más masculinas y de realización ambigua para las mujeres) y extensión académicos (como tareas más feminizadas, que representan una sobrecarga). Además, enfatizaron en las dificultades para la organización de acciones colectivas de resistencia

de las académicas, señalando la enorme reticencia del entorno a la institucionalización del feminismo (Mandiola *et al.*, 2019).

Sanhueza *et al.* (2020), analizaron las narrativas de mujeres académicas chilenas sobre las desventajas de género realizando grupos focales. Sus hallazgos evidenciaron prácticas y mecanismos simbólicos cotidianos que obstaculizan el desempeño femenino. Señalaron que era la vinculación de las labores de investigación, a la rigurosidad y al conocimiento lo que las asociaba en los imaginarios académicos a lo masculino. También observaron que la profundización de las directrices neoliberales en las universidades chilenas presionaba a las y los académicos a asumir un compromiso autorregulatorio y de esfuerzo por el éxito basado en una matriz simbólica androcéntrica (Sanhueza *et al.*, 2020). En esta matriz, las mujeres serían asociadas a la empatía y al diálogo, competencias funcionales a la administración y gestión, las cuales pasaban a ser metonímicamente interpretadas como una extensión y extrapolación de los roles domésticos al espacio académico (particularmente, del rol materno). Esto tendría como efecto una constante subalternización de las académicas y la subvaloración de sus aportes.

Fardella *et al.* (2021), realizaron entrevistas cualitativas a investigadoras chilenas de distintas disciplinas e identificaron repertorios interpretativos propios, centrados en sus experiencias cotidianas, que les permitían acomodarse al sistema individualista, competitivo y androcéntrico predominante en sus entornos laborales. Además de confirmar la organización generizada de las universidades y la presión sobre las mujeres para que asuman roles asociados a la gestión y atención de personas (como una extensión de tareas domésticas, de cuidado y emocionales en el espacio laboral), las autoras destacaron la escasa representación de mujeres en varios ámbitos. Esta subrepresentación provocaba el aislamiento de las académicas y la dificultad de construir apoyos mutuos para denunciar las desigualdades (Fardella *et al.*, 2021).

Otros estudios señalaron que las narrativas sobre las temporalidades en la academia chilena «y la posición subjetiva frente al conflicto capital-vida están atravesadas por dimensiones de género»

(Fardella y Corvalán, 2020, p. 9). En contextos de hiperproductividad, competitividad e hiperindividualización, Fardella y Corvalán (2020) registraron tres narrativas comunes sobre el tiempo entre académicas. La primera lo relataba como un padecimiento, debido a la imposibilidad de descansar y de parar de trabajar; la segunda como un recurso a ser cuidadosamente gestionado; la tercera defendía la posibilidad de articular las dinámicas académicas y las labores de cuidado como resistencias alternas (Fardella y Corvalán, 2020).

Medel y Asún (2014) analizaron las evaluaciones docentes en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, planteando la existencia de una brecha de género en las cualificaciones del cuerpo estudiantil a las y los profesores. Los docentes tendían a tener siempre una mejor evaluación en los campos de conocimiento disciplinar, mientras que las académicas obtenían mejores resultados en el ejercicio pedagógico y en la responsabilidad. Además, las docentes obtenían mejores puntajes en los ciclos básicos, mientras los varones las obtenían en los cursos de especialización.

Trayectorias

Los trabajos sobre este tema utilizan generalmente metodologías cualitativas (grupos focales, entrevistas), inclinándose a las reconstrucciones biográficas. En estas publicaciones se observa cómo las brechas de género, la discriminación y las operaciones simbólicas de generización se expresan en las trayectorias de las mujeres, consolidándose como obstáculos para su desarrollo profesional.

Ortiz (2017) analizó las trayectorias de académicas de las ciencias exactas, ahondando en el rol de sus vidas familiares en la toma de decisiones sobre el desempeño académico. Además, destacó el impacto de las trayectorias familiares de origen (por ejemplo, tener o no padres universitarios) y los hitos de la vida familiar (nacimientos, muertes, enfermedades) como elementos centrales para comprender las trayectorias académicas. Observó que los ritos académicos (como la consecución del doctorado) se entremezclaban con los familiares y eran percibidos por las entrevistadas como parte de una misma fase

de sus vidas⁷. La autora subrayó también el alto nivel de sacrificio que el trabajo académico implicaba y las dificultades que esto generaba para las mujeres, quienes tenían mayor responsabilidad en sostener los proyectos familiares. Reiteró, además, que las mujeres se sentían inmersas en un ecosistema altamente «competitivo, demandante», en el cual enfrentaban más complejidades para lograr la estabilidad laboral y que se promovía «ser autoexigente constantemente» (Ortiz, 2017, p. 47).

Ríos *et al.* (2017) analizaron las trayectorias de académicas feministas en Chile, enfatizando en la división del trabajo de docencia, investigación y gestión entre hombres y mujeres e indagando sobre los cambios históricos en las universidades. Observaron la conexión de las ideologías de productividad neoliberales con la naturalización de un relato hegemónico individualista sobre la autoconstrucción de las trayectorias académicas (Ibarra y Rondero, 2001). Describieron la vigencia de una narrativa sobre el emprendimiento y autorregulación como sostén del capitalismo académico, redundando directamente en la precariedad y flexibilidad laboral. Esta narrativa reforzaría las jerarquizaciones que posicionan a la investigación por sobre la docencia y la administración. Reforzado esto a partir de las ideologías que pregonaban el «mandato reproductivo» como femenino (Ríos *et al.*, 2017, p. 120), estas jerarquizaciones empujaban a las mujeres hacia las tareas de menor prestigio, reservándose la investigación para los hombres.

Las autoras observaron, asimismo, que los vínculos laborales en las universidades se construían a partir de un sujeto abstracto, «académico», que universalizaba prototípicamente al cuerpo y necesidades masculinas. La falta de reconocimiento de las diferencias y necesidades de otros cuerpos generaba obstáculos multidimensionales para las académicas, especialmente si realizaban tareas de cuidado o estaban embarazadas (Ríos *et al.*, 2017).

⁷ Ortiz *et al.* (2019) profundizaron en este tema, identificando que, en contraposición, los académicos relataban su trayectoria profesional como progresiva y ajena a su vida familiar.

Undurraga *et al.* (2021) investigaron la conciliación productiva-reproductiva para indagar sobre la experiencia de académicas con el teletrabajo durante la pandemia del Covid-19. Su estudio explicita que la situación intensificó las desigualdades de género en la academia chilena, con grandes repercusiones en las trayectorias femeninas. La flexibilidad laboral, las sobrecargas y la ausencia de políticas universitarias para hacer frente a estos obstáculos provocaron efectos trascendentes en la salud mental y emocional de las académicas, quienes sostuvieron mayormente los cuidados familiares intensificados con el confinamiento, conciliándolos con las nuevas necesidades de sus estudiantes universitarios (y con la adaptación de las labores a la virtualidad).

CIERRE

En este capítulo, argüimos que, tras el golpe militar de 1973, las experiencias de las mujeres en Chile se configuraron a partir de perspectivas contradictorias sobre sus roles, capacidades y valías. Por una parte, el gobierno dictatorial buscó circunscribir la agencia de las mujeres a un ámbito privado, despolitizado y vinculado unilinealmente a los mandatos patriarcales sobre la maternidad (y el cuidado familiar). Por otra parte, la experiencia cotidiana de las chilenas de distintos sectores sociales —desde las organizaciones de pobladoras hasta la paulatina reemergencia del movimiento feminista en los ochenta— daban testimonio de la importancia política y pública de las mujeres, denunciando los crímenes de la dictadura y pujando por la democratización del país.

Para mediados de los ochenta, las organizaciones feministas se habían enraizado en distintos espacios, articulando, desde las recién creadas ONG, toda una tradición de estudios sociales y militancia que cuestionaba abiertamente la perspectiva dictatorial sobre las mujeres. Esto posibilitó denunciar la faceta patriarcal del régimen opresor, propulsando una apertura societaria que solo pudo ser absorbida por las universidades y la academia en los noventa, tras iniciada la transición democrática. Así, el actuar de las ONG feministas

fue un catalizador para la posterior inserción de las académicas en las universidades chilenas.

También explicitamos que la presencia de las mujeres en la academia chilena empezó a ser más notoria desde fines de los noventa, en un momento en que la privatización y mercantilización de las universidades se intensificó. Las transformaciones sociopolíticas con respecto a las relaciones de género en el actual siglo, y la reemergencia del movimiento feminista chileno y latinoamericano desde 2015, propulsaron una nueva crítica al androcentrismo de las ciencias sociales en el país. En las universidades chilenas, estos debates son profundizados actualmente por académicas feministas que vienen consolidando reflexiones sobre la desnaturalización de las desigualdades y violencias de género dentro y fuera de la academia. A partir de esta revisión sobre la situación de las científicas sociales en Chile es posible establecer tres conclusiones centrales.

Primero, a inicios del siglo XXI, tras la transición democrática y la consecución de algunas de las demandas de los movimientos feministas, se percibe una ralentización de la expresión pública de estas organizaciones. En este mismo periodo, los estudios de género se expandieron a partir de los grupos de intelectuales que integraban los cuerpos docentes de las instituciones universitarias. La primera década del actual siglo se caracterizó por un aumento del número de mujeres (feministas o no) en la academia chilena y por el impulso dado a los estudios que buscaban visibilizar las desigualdades de género en la inserción productiva femenina. Así, en la primera década del siglo se publicaron una serie de investigaciones sobre las brechas de género en la propia universidad como un ámbito laboral androcéntrico.

Segundo, las desigualdades de género en la academia chilena se profundizaron a partir de los dos mil con la radicalización del modelo neoliberal de gestión universitaria y científica, con la aseveración de lógicas de producción del conocimiento basadas en el individualismo, competitividad e hiperproductividad. Diversos estudios sobre la experiencia de las académicas demuestran que en las instituciones de educación superior e investigación se otorga

más valor simbólico a las funciones consideradas masculinas (como la investigación), mientras se inferiorizan las tareas de docencia y gestión del alumnado, que tienden a ser asociadas a funciones femeninas del cuidado (Sepulveda *et al.*, 2023). Esta lógica simbólico-relacional-laboral reproduce estereotipos patriarcales sobre la división del trabajo por géneros según los cuales los hombres se desarrollan mayormente en ámbitos de prestigio público y poder (capítulo 1). Estos imaginarios avalan que ellos tengan más posibilidades de contratación, mejores puestos laborales, mayores salarios, más estabilidad laboral e incluso más realización profesional. En contrapartida, también avalan que los ámbitos feminizados académicos sean precarizados e infravalorados.

Tercero, 2018 marca un nuevo hito en la vinculación de las ciencias sociales con las demandas de género en el país. La rearticulación de la academia con los movimientos feministas propulsó las demandas por el fin de los abusos en instituciones de educación superior. Se produjo un «destape» del sexismo en la academia, fomentándose la producción de diversos estudios. Estos cambios problematizaron el carácter generizado de la segregación vertical y horizontal en la academia, así como la sobrecarga que experimentan las mujeres al compatibilizar sus trayectorias profesionales con los cuidados familiares.

Pese a los avances observados entre 2018 y 2020, la pandemia del Covid-19 significó una profundización de las brechas de género y el retroceso de los derechos laborales de las académicas (a causa del aumento de sus sobrecargas laborales y del cuidado y de la precarización del trabajo). Por ello, estamos convocadas/os, una vez más, a redoblar nuestra atención analítica hacia las lógicas de dominación, poder y abuso que conviven con la producción del conocimiento en las ciencias sociales chilenas.

AGRADECIMIENTOS

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; y a la *Humboldt Foundation* (Alemania) que lo apoya a través de la *Georg Forster Research Fellowship for Experienced Researchers* (atribuida a Menara Guizardi). También agradecen a Edison Pérez por la revisión en castellano, a Christine Ann Hills por la traducción al inglés, a Ana Alcázar y Ana López Dietz por los comentarios sobre el manuscrito.

REFERENCIAS

- Accossatto, R. y Sendra, M. (2018). Movimientos feministas en la era digital. Las estrategias comunicacionales del movimiento Ni una Menos. *Encuentros*, (8), 117-136.
- Acker, J. (1990). Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations. *Gender y Society*, 4(2), 139-58.
- Araneda-Guirriman, C., Pedraja-Rejas, L. y Sepúlveda-Páez, G. (2023). Brechas de género en la productividad científica: una aproximación desde Chile. *Pensamiento Educativo*, 60(1), 1-14.
- Arriagada, I. (2010). La crisis de cuidado en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, (27), 58-67.
- 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.
- Bernasconi, A. (2009). *Gestión del cuerpo académico en las universidades chilenas: la institucionalización de la profesión académica en un contexto de mercado*. Universidad Andrés Bello.
- Berríos, P. (2005a). 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.
- Berríos, P. (2005b). *Las profesoras universitarias de género: Percepciones a partir de su experiencia académica* [Tesis de maestría]. Universidad de Chile.
- Berríos, P. (2007). Análisis sobre las profesoras universitarias y desafíos para la profesión académica en Chile. *Calidad en la Educación*, 26, 39-53.
- Bustos, J., Hernández, F., Orihuela, P. y Cárdenas, H. (2018). La desigualdad de género en el cuerpo académico de las universidades chilenas. *Contribuciones científicas y tecnológicas*, 43(1), 29-34.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (1990). *Undécima Reunión de la Mesa Directiva de la Conferencia Regional sobre la Integración de la Mujer en el Desarrollo Económico y Social de América Latina y el Caribe*. CEPAL.

- del Pino, S., Vallejos, R., Améstica-Rivas, L. y Cornejo-Saavedra, E. (2018). Presencia de las mujeres en la alta gestión universitaria. Las universidades públicas en Chile. *Páginas de Educación*, 11(2), 176-198.
- Duarte, C. y Rodríguez, V. (2019). Políticas de igualdad de género en la educación superior chilena. *Rumbos TS*, (19), 41-72.
- Enciso, G., González, M. y Chiappini, F. (2021). Resistencias y reproducciones de mujeres académicas: Estrategias de supervivencia en la academia patriarcal/neoliberal. *Quaderns de Psicologia*, 23(2), 1-25.
- Fardella, C. y Corvalán, A. (2020). El tiempo en el conflicto trabajo-vida: El caso de las académicas en la universidad managerial. *Psicoperspectivas*, 19(3), 64-75.
- Fardella, C., Corvalán, A., García, J. y Chiappini, F. (2021). Ni extranjeras, ni secretarias: Discursos de las científicas chilenas sobre el trabajo académico. *Pensamiento educativo*, 58(1), 1-13.
- Farías, F. (2009). La epistemología de las ciencias sociales en la formación por competencias del pregrado. *Cinta de moebio*, (34), 58-66.
- Flores, Y., Grindstaff, L. y Brazil-Cruz, L. (2022). Making Visible the Invisible: Studying Latin American STEM Scholars. En L. Bisson, L. Grindstaff, L. Brazil-Cruz y S. Barbu (Eds.), *Uprooting Bias in the Academy. Lessons from de Field* (pp. 141-155). Springer.
- Forstenzer, N. (2022). *Políticas de género y feminismo en el Chile de la postdictadura 1990-2010*. LOM.
- Gaete-Quezada, R. (2015). El techo de cristal en las universidades estatales chilenas. Un análisis exploratorio. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(17), 3-20.
- Garretón, M. (2005). Social sciences and society in Chile: Institutionalization, breakdown and rebirth. *Social Science Information*, 44(2-3), 359-409.
- Gomes, G. (2015). Cuestión social y regímenes militares. Argentina y Chile durante los años setenta. *Quinto Sol*, 19(1), 1-25.
- González, H. y Guizardi, M. (2021). *Las trincheras de los cuidados comunitarios. Una etnografía sobre mujeres mayores en Chile*. UAH Ediciones.
- Guizardi, M., González, H. y Stefoni, C. (2022). The Shoemaker and Her Barefooted Daughter: Power Relations and Gender Violence in University Contexts. *Frontiers: A Journal of Women Studies*, 43(1), 32-67.
- 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.

- Ibarra, E. y Rondero, N. (2001) La gobernabilidad universitaria entra en escena: Elementos para un debate en torno a la nueva universidad. *Revista de la Educación Superior*, 118, 1-16.
- Klijn, J. y Saporiti, E. A. (2000). Satisfacción laboral de mujeres académicas de una universidad. *Ciencia y Enfermería*, 6(1), 59-66.
- Malverde, M. (1993). La re-elaboración del saber y los estudios de la mujer. En C. Barattini (Ed.), *Educación y Género. Una propuesta pedagógica* (pp. 131-138). MINEDUC.
- Mandiola, M., Ríos, N. y Varas, A. (2019). «Hay un tema que no hemos conversado». La cassata como organización académica generizada en las universidades chilenas. *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1-16.
- 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.
- Martínez, S. y Bivort, B. (2014). Procesos de producción de subjetividad de género en el trabajo académico: Tiempos y espacios desde cuerpos femeninos. *Psicoperspectivas*, 13(1), 15-22.
- Medel, R. y Asún, R. (2014). Encuestas de evaluación docente y sesgos de género: un estudio exploratorio. *Calidad en la educación*, (40), 171-199.
- Monserrat, S. y Saracostti, M. (2006). The Successful Women of Chile. En B. Punnett et al. (Eds.), *Successful professional women of the Americas: from polar winds to tropical breezes* (pp. 210-219). Edward Elgar.
- Montecino, S. y Rebolledo, L. (1995). *Mujer y género: Nuevos saberes en las universidades chilenas*. Universidad de Chile.
- Ortiz, F. (2017). Vida familiar y trayectorias académicas: una aproximación biográfica en una universidad chilena. *Polis*, (47), 1-18.
- Ortiz, F., Moyano, C. y Moyano, D. (2019). «Por más que yo trabaje, trato de acomodar todo a mi hijo»: Usos de la visualización de líneas de tiempo para comprender desigualdades de género en la academia. *CUHSO*, 31(1), 1-27.
- Parra, M. (1997) Las Desigualdades según el Género y su Relación con los Ámbitos Público y Privado. Una perspectiva desde lo educacional. *Cinta de moebio*, 1, 61-76.
- Quilodrán, J. (2008). ¿Un modelo de nupcialidad postransicional en América Latina? En G. Binstock y J. Melo (Eds.), *Nupcialidad y familia en la América Latina actual* (pp. 14-34). UNFPA.
- Ramos-Zincke, C., Canales, A. y Palestini, S. (2008). El campo de las ciencias sociales en Chile: ¿Convergencia disciplinar en la construcción del objeto de estudio? *Cinta de moebio*, (33), 171-194.
- Rebolledo, L. (2001). Impacto de los estudios de género en la democratización de las instituciones de Educación Superior. *La ventana*, 2(13), 75-93.

- Rebolledo, L. (2014). Aportes de los estudios de género a las ciencias sociales. *Antropologías del Sur*, 1(1), 65-80.
- Rebolledo, L. y Donoso, C. (1998). «Disciplina o Interdisciplina: Balance preliminar del fondo de género CONICYT Chile». En S. Montecino y A. Obach, (Comps.), *Género y Epistemología, Mujeres y Disciplinas* (pp. 13-32). PIEG-Universidad de Chile.
- Ríos, M., Godoy, L. y Guerrero E. (2003). ¿Un nuevo silencio feminista? La transformación de un movimiento social en el Chile posdictadura. *Cuarto Propio*.
- 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.
- Rosetti, J. (1993). La práctica pedagógica discrimina a las mujeres. Efectos sobre la vida adulta. En Barattini, C. (Ed.), *Educación y Género. Una propuesta pedagógica* (pp. 25-39). MINEDUC.
- Sanhueza, L., Fernández, C. y Montero, L. (2020). Segregación de género: narrativas de mujeres desde la academia. *Polis*, (55), 1-22.
- Saracostti, M. (2006). Mujeres en la alta dirección de educación superior: posibilidades, tensiones y nuevas interrogantes. *Calidad en la Educación*, (25), 243-259.
- Schuster, S., Santos, A., Miranda, L., Roque, B., Arce-Riffo, J. y Medel, E. (2019). Una mirada al movimiento feminista en Chile del año 2018. *Iberoamericana*, 19(72), 223-246.
- Segovia, C., Briones, E., Pastells, R., González, E. y Gea, M. (2021). Techo de cristal y desigualdades de género en la carrera profesional de las mujeres académicas e investigadoras en ciencias biomédicas. *Gaceta Sanitaria*, 34, 403-410.
- Sepúlveda, M., Mendonza, M., Ortiz, F. y Flores, B. [Eds.] (2023). *Feminismos y ciencias sociales en Chile. Voces desde sus participantes*. COES.
- Silva, D. y Valenzuela, J. (2019). Una Mirada actual de Género y Recursos Humanos en las Universidades Chilenas. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnologías*, 12(35), 5-16.
- Silva, L. (1993) La situación educativa de las mujeres en Chile. En C. Barattini (Ed.), *Educación y Género. Una propuesta pedagógica* (pp. 109-120). Ediciones La Morada.
- Silva-Tapia, A. y Fernández-Ossandón, R. (2022). Feminist Movements in Chile: New Configurations and the Intensification of Their Critical Power. En *The Palgrave Handbook of Critical Race and Gender* (pp. 265-283). Palgrave.
- Simbürger, E. y Undurraga, R. (2013). Jerarquías epistemológicas: formas de invisibilizar el género en las carreras de sociología en Chile. In C. Mora (Ed.), *Desigualdad en Chile: La continua relevancia del género*, (pp. 171-195). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

- Stevenson, L. (2012). The Bachelet effect on gender-equity policies. *Latin American Perspectives*, 39(4), 129-144.
- Szot, J. (2003). La transición demográfico-epidemiológica en Chile, 1960-2001. *Revista Española de Salud Pública*, 77(5), 605-613.
- Tomàs, M. y Guillamón, C. (2009). Las barreras y los obstáculos en el acceso de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica. *Revista de Educación*, 350, 253-275
- Undurraga, R. y Simbürger, E. (2018). Género y políticas institucionales en universidades chilenas: un desierto con incipientes oasis estatales. In C. Mora, A. Kottow, V. Osses y M. Ceballos (Eds.), *El género furtivo: la evidencia interdisciplinar del género*, (pp. 239-257). LOM.
- Undurraga, R., Simbürger, E. y Mora, C. (2021). Desborde y desazón versus flexibilidad y concentración: Teletrabajo académico y género en tiempos de pandemia. *Polis*, (59), 1-28.
- Upegui, A. y Cervera, C. (2018). Techo de cristal y suelo pegajoso: Estudios de género en la academia. *Jóvenes en la Ciencia*, 4(1), 1844-1848.

CAPÍTULO 3

PANORAMA ESTADÍSTICO. LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO EN LAS CIENCIAS SOCIALES CHILENAS

Menara Guizardi, Carolina Stefoni y Eleonora López

INTRODUCCIÓN

Este capítulo presenta una revisión de datos cuantitativos sobre las desigualdades y violencias de género enfrentadas por las académicas de las ciencias sociales en centros de investigación y universidades de Chile. Su objetivo es ofrecer un panorama general sobre su acceso a la formación superior, su inserción laboral y las brechas de género con relación al ejercicio profesional de pares masculinos. También se recopilan datos sobre la producción científica, la adjudicación de financiamiento para investigación y los impactos de la conciliación productiva y reproductiva en las carreras femeninas.

Los debates de los capítulos 1 y 2 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.

Como trataremos en el capítulo 4, el Estado chileno viene avanzando en la búsqueda de soluciones para estos problemas, con la dotación de recursos públicos para que las instituciones de educación superior sistematicen datos e implementen programas de igualdad de género. Estas acciones parten del reconocimiento de que la falta de información impide el diseño de políticas y programas eficientes, frustrando la posibilidad de comparar procesos en distintas regiones del país y de evaluar el desempeño de las iniciativas (UNESCO, 2021). En ese sentido, este capítulo busca reunir información cuantitativa para describir y analizar los principales problemas enfrentados por las ciencias sociales en el país, sistematizando un conjunto de datos publicados de manera difusa. Su puesta en común es necesaria para el diseño de políticas capaces de atender a las complejidades del contexto chileno.

Encontrar criterios para reunir las informaciones disponibles en estas publicaciones no fue tarea fácil. El primer escollo radica en que la designación de área de las ciencias sociales está abierta a controversias en el país. La Comisión Nacional de Acreditación de Chile (CNA), responsable de la evaluación de las carreras universitarias de pregrado y posgrado, agrupa en un eje común a las «Ciencias Sociales, Políticas y de la Comunicación», aunando las carreras de antropología, sociología, trabajo social, ciencia política, periodismo y ciencias de la comunicación (CNA, 2023).

A su vez, la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), responsable por los financiamientos públicos de la investigación científica en todo el país, agrupa como una sola área a las «Artes, Ciencias Sociales y Humanidades». Esta incluye los grupos disciplinarios de «Antropología y Arqueología», «Artes y Arquitectura», «Ciencias Económicas y Administrativas», «Ciencias Jurídicas y Políticas», «Educación Inicial-Escolar», «Educación Superior», «Filosofía», «Geografía y Urbanismo», «Historia», «Lingüística, Literatura y Filología», «Psicología» y «Sociología y Ciencias de la Información» (ANID, 2023). Para unificar criterios, en este estudio seguimos la definición de la CNA, que se acerca a la que aplican los

organismos supranacionales, lo que facilita las comparaciones con los datos internacionales disponibles.

Realizamos una revisión sistemática de documentos en castellano e inglés producidos por agencias supraestatales, incluyendo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Se revisaron también documentos del Gobierno de Chile, elaborados por la Comisión Nacional de Educación (CNE), la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y el Servicio de Información de Educación Superior (SIES). Asimismo, se analizaron diagnósticos sobre las brechas de género en las universidades chilenas (realizados por ONG o por las propias instituciones). Finalmente, analizamos los informes de dos órganos colegiados. Por una parte, el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), organismo con personalidad jurídica, creado en 1954, que reúne a las universidades estatales y varias universidades privadas que cumplen determinado estándar, sumando en total las treinta más prestigiosas universidades del país. Por otra parte, revisamos las estadísticas del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH), corporación sin fines de lucro, fundada en 1993, que reúne a dieciocho universidades públicas chilenas¹.

Un segundo desafío interpretativo refiere a que la información producida por estas instituciones arroja miradas generales que, frecuentemente, no están desglosadas por áreas de conocimiento. Las diferentes universidades componen sus unidades internas a partir de criterios institucionales propios, que no siempre responden a las divisiones por campo del conocimiento. Esto impacta la forma como se producen los diagnósticos institucionales. Por ejemplo,

¹ Obsérvese que, en 1981, durante la dictadura militar, se promulgó la Ley General de Universidades que extinguió los aranceles diferenciados en las universidades públicas, basados en el ingreso familiar. Estos permitían a la mayoría de los estudiantes acceder gratuitamente a la educación superior pública en Chile. Desde entonces, las universidades públicas del país son pagadas y tienen aranceles incluso superiores a las privadas.

muchas casas de estudio aún en una sola facultad a las ciencias sociales y humanidades. Como la información sobre desigualdades de género está a menudo computada por cada facultad, no es posible discriminar con claridad lo que atañe específicamente a las ciencias sociales. Para solucionar esta dificultad metodológica, buscamos desglosar las informaciones por carreras en aquellas instituciones donde esto era posible.

Además, las dimensiones de desigualdad revisadas varían enormemente en los distintos diagnósticos institucionales, aunque compartiendo algunos ejes comunes. La mayoría de los informes de universidades chilenas se basan en el «Sistema de Indicadores para la Equidad de Género en Instituciones de Educación Superior» de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que incluye: 1) participación por género en los sectores de la institución; 2) acceso, empoderamiento y autonomía femeninos; 3) distribución por nivel educativo; 4) discriminación; y 5) violencia (Buquet *et al.*, 2010)².

En los apartados que siguen, revisaremos los datos internacionales y latinoamericanos y, luego, ahondaremos en el contexto chileno. Desglosaremos la información cuantitativa disponible en Chile a partir de tres factores que caracterizan las desigualdades de género en la academia chilena. Primero, las brechas formativas y la segregación horizontal; segundo, las desigualdades en la inserción laboral y la segregación vertical; y tercero, la infrarrepresentación en publicaciones y financiamientos concursables. Finalizaremos señalando los principales ejes conclusivos del capítulo.

PERSPECTIVAS GLOBALES Y REGIONALES

En los últimos 20 años, la proporción de población mundial que accede a la educación superior pasó del 19% al 38% (UNESCO, 2023). América Latina y el Caribe es la segunda región con mayor crecimiento de este acceso, solo por debajo de Asia Oriental y Sudoriental (UNESCO, 2023). Esta transformación viene acompañada de

² Ver también: DEIG-UPLA (2021).

otra más. A partir de 1970 en los países del Norte global, y de 1990 en los del Sur, aumentó progresivamente el número de mujeres que ingresan a las universidades. Este fenómeno es denominado por las y los sociólogos de la educación como la «ventaja femenina» [*female advantage*] (Buchmann y DiPrete, 2006), y está considerado como uno de los cambios sociales más relevantes de la historia reciente (Williams y Wolniak, 2021).

Actualmente, las mujeres ocupan 53% de los cupos estudiantiles en las carreras universitarias, 55% en las maestrías y 44% en los doctorados en el mundo (UNESCO, 2023). Ellas son mayoría internacionalmente entre quienes se gradúan en carreras universitarias de ciencias sociales, artes y humanidades, periodismo e información, salud y bienestar: áreas con menor prestigio y salarios (Bello y Sarrico, 2021). El proceso tecnológico global actual —denominado la «Cuarta Revolución Industrial» o «Industria 4.0»— aumentará las brechas de género, puesto que los hombres predominan en los campos científicos considerados fundamentales para esta etapa (como tecnología de la información digital, computación, física, matemáticas e ingeniería) (UNESCO, 2021).

En América Latina y el Caribe, de 2000 a 2019, las mujeres entre 18 y 24 años pasaron de representar el 25% al 59,7% de las matrículas universitarias (Valenzuela y Yáñez, 2022). Actualmente, ellas constituyen 61,7% de quienes ingresan a la educación superior en la región (UNESCO, 2023). Las cinco áreas del conocimiento con más estudiantes de ambos sexos son: administración de empresas y derecho (27,5%); salud y bienestar (16%); ingeniería industrial y construcción (14%); educación (17,7%) y ciencias sociales, de la información y periodismo (8,3%) (UNESCO, 2023). Entre todos estos campos, las áreas con mayor presencia femenina son las ciencias sociales, de la información y periodismo (58,2% de mujeres), educación (73,3%) y salud y bienestar (72,4%) (UNESCO, 2023). Así, se mantiene en la región la tendencia internacional de concentración femenina en campos con menor remuneración profesional y asociados, según los imaginarios hegemónicos, con las funciones del cuidado y reproducción social:

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 sólo la persistencia sino la profundización de las inequidades de acceso asociadas al género (UNESCO, 2023, p. 11).

Los estudios sociales y los usos aplicados del conocimiento derivado de ellos suelen ser contratados por los Estados con salarios mucho menores que los ofrecidos por la iniciativa privada a quienes investigan las tecnologías, ingenierías y matemáticas (STEM, en la sigla anglófona) (UNESCO, 2021). Una mayor presencia de investigadoras latinoamericanas en las ciencias sociales implica que, cuando trabajan fuera de las universidades, suelen emplearse en agencias públicas, servicios estatales u ONG, mientras más investigadores acceden al sector privado, donde encuentran mejores salarios y proyección internacional (Brunner y Labraña, 2021).

Esto conduce a otro aspecto clave: internacionalmente, el cambio del acceso femenino a la educación superior no repercutió en una mejoría de la posición femenina en el mercado laboral en general y tampoco en las universidades como ambiente de trabajo (tal como vimos para el caso chileno en el capítulo 2). Las mujeres constituyen solo el 33,3% de quienes trabajan en investigación y docencia universitaria en el mundo (UNESCO, 2021). Un porcentaje significativo de las mujeres que terminan sus estudios universitarios no logra siquiera ejercer sus carreras y solo una minoría accede a cargos académicos (UNESCO, 2021). Siendo mayoría entre estudiantes, ellas deberían ocupar también «la mayoría de los puestos académicos en las universidades, participar en investigaciones relevantes, asumir funciones de liderazgo e incluso ganar salarios competitivos y comparables»

(IESALC, 2021, p. 21). Pero esto no ocurre: «El hecho de que las universidades no capten, contraten ni asciendan a las académicas llama cada vez más la atención» (IESALC, 2021, p. 21).

Incluso en países centrales del capitalismo con amplias políticas y programas para la igualdad de género, no se verifican escenarios de equidad científica. En los Estados europeos más ricos y con producciones científicas de mayor relevancia internacional, la participación de las mujeres es inferior (o apenas superior) a la media internacional: por ejemplo, en Francia y Alemania, es de 28% (UNESCO, 2021). En Bélgica, Holanda, Suiza, Suecia, Finlandia, Italia, Austria y Noruega varía entre 25 y 35% (UNESCO, 2021). Los países del Este europeo que conformaban el eje soviético tuvieron mejores desempeños de equidad de género en los gobiernos socialistas y mantienen actualmente una mayor participación proporcional femenina (UNESCO, 2021). Empero, el Sudeste de Europa (con 51,2% de mujeres científicas), América Latina y el Caribe (49,8%) y Asia Occidental (48,3%) son las regiones con mejores índices de presencia femenina en la ciencia (UNESCO, 2021).

En América Latina y el Caribe, encontramos seis países entre los diez primeros del mundo en este ámbito: Venezuela (61% de científicas mujeres), Trinidad y Tobago (56%), Argentina (54%), Cuba, Paraguay y Uruguay (49%) (UNESCO, 2021). Los más desiguales de la región serían Perú (28,6%), México (33%) y Chile (35%) (Santín y Caregnato, 2020). Estos datos permiten establecer una importante inferencia: no hay una correlación directa entre el nivel de desarrollo socioeconómico de los países y la equidad de género en los cargos científicos y universitarios.

Mundialmente, las mujeres siguen enfrentando grandes obstáculos en sus carreras como académicas y las brechas de género se incrementan cuando ellas avanzan en las jerarquías laborales: les cuesta mucho acceder a funciones con mayor prestigio y reconocimiento (UNESCO, 2021). En todo el mundo, ellas equivalen al 44% de quienes ocupan la posición jerárquica más baja de las universidades, pero solo el 33% de quienes ocupan cargos de titularidad (UNESCO, 2021). En las categorías elevadas del profesorado universitario, los

niveles de desigualdad de género son «superiores a los existentes entre el personal directivo de las empresas privadas» (León y Mora, 2010, p. 400). Para las mujeres, «la imposibilidad de progresar no se traduce en un estancamiento, sino en una inevitable retirada de la actividad científica universitaria» (León y Mora, 2010, p. 400).

Internacionalmente, las investigadoras poseen carreras más cortas (los porcentajes de deserción femeninos son muy superiores a los masculinos), peor remuneradas y con menores tasas y frecuencias de ascenso de categoría laboral en contraste con los hombres (UNESCO, 2021). Además, el trabajo investigativo de las mujeres se encuentra subrepresentado en las revistas científicas de mayor nivel (UNESCO, 2021). Esto se debe, en parte, a que hay menos mujeres en los comités y funciones editoriales y también como evaluadoras externas, lo que contribuye a la reproducción de sesgos de género (UNESCO, 2021). Las investigadoras reciben la mitad de las invitaciones a participar de congresos internacionales, menos becas y fondos de financiamiento que los hombres (UNESCO, 2021) y computan solo 12% de los miembros de las academias científicas nacionales (UNESCO, 2021). Vimos en el capítulo 1 que la persistencia global de estas inequidades está estrechamente vinculada a las dificultades que enfrentan las mujeres para conciliar sus carreras profesionales con la sobrecarga de cuidados y tareas de reproducción social de las familias (UNESCO, 2021). Las académicas tienen mucho menos tiempo disponible para invertir en todos los requisitos necesarios para publicar o avanzar en cada escalón de las carreras (UNESCO, 2021).

Centrándonos en el caso de América Latina y el Caribe, la existencia de un 49,8% de mujeres en puestos de investigación y docencia universitaria no significa que ellas accedan a la igualdad en sus desempeños profesionales (IESALC, 2021). Mencionamos en el capítulo 1 que, en esta región, las mujeres con más de 13 años de estudios formales ganan en promedio 25,6% menos que sus pares masculinos (Bidegain, 2016). Pese a computar casi la mitad de quienes trabajan en la academia, las mujeres latinoamericanas también enfrentan grandes dificultades para progresar en sus carreras

y acceder a cargos elevados. Un estudio realizado en 2019 en nueve países de la región (Chile entre ellos) arrojó que solo 18% de las universidades públicas contaban con rectoras (IESALC, 2021).

Las mujeres que trabajan o estudian en universidades latinoamericanas enfrentan, además, «la amenaza o la realidad del acoso y de la violencia sexual en los campus» (IESALC, 2021, p. 6). La universidad es un espacio de reproducción de desigualdades y violencias de género (Castro y García, 2008; Drew y Canavan, 2020; Mingo y Moreno, 2015; Valls *et al.*, 2007).

En 2023, se desarrolló una encuesta piloto aplicada a 131 mujeres (de entre 17 y 79 años) en universidades de dieciocho países de América Latina y el Caribe³ para diagnosticar las violencias de género que las estudiantes, trabajadoras administrativas y académicas enfrentaban (IESALC, 2023). El 53% de las encuestadas declaró haber sufrido algún tipo de violencia psicológica o emocional por parte de profesores y colegas en centros de enseñanza superior. El 15,3% expresó temer represalias si reportaba el incidente. Al ser cuestionadas sobre si creían que su institución les protegería si denunciaban violencia, 50% se mostró en «desacuerdo» y «muy en desacuerdo» con la afirmación (IESALC, 2023).

Al ser indagadas sobre qué elementos contribuyen al riesgo de violencia de género en sus instituciones, la mayoría aludió a los bajos niveles de prevención. El 71% estuvo «muy de acuerdo» y «de acuerdo» con que la falta de reconocimiento de todos los tipos de violencia constituía un elemento fundamental de riesgo. El 66% aludió a la falta de formación del personal y el 65% a la ausencia de programas de sensibilización sobre cuestiones de género (IESALC, 2023). Además, 37% de las encuestadas no se sentía segura cerca de sus compañeros de clase y/o colegas varones. El 18% expresó que la violencia física que habían padecido ellas mismas y/u otras mujeres encontraba un respaldo o justificación institucional (IESALC, 2023).

³ A saber: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, Uruguay, Venezuela.

La encuesta arrojó también que la forma más frecuente de violencia sexual en las universidades son las agresiones verbales. El 46% de las encuestadas mencionó escuchar comentarios insultantes o denigrantes hacia las mujeres en general, 37% escuchó bromas sexuales y 36% comentarios sexuales referentes al aspecto físico femenino (IESALC, 2023).

Se les indagó específicamente porqué las mujeres de sus universidades enfrentaban mayores riesgos de experimentar violencia sexual. Las respuestas apuntaron a la escasa o inexistente capacidad de respuesta institucional: 63% de las mujeres señaló la mala calidad de los mecanismos de denuncia y 57% la inexistencia de políticas universitarias para enfrentar la violencia (IESALC, 2023). El 66% declaró que los líderes masculinos no estaban interesados en considerar la violencia contra las mujeres, mientras que 58% acusó que la falta de abordajes apropiados al problema se debe a la baja presencia de las mujeres en cargos decisorios (IESALC, 2023).

Estos antecedentes permiten caracterizar la desigualdad de género en la academia como una realidad generalizada global y regionalmente. Pero el fenómeno tiene configuraciones particulares en los países, como veremos con el caso chileno.

EN CHILE

Desde que ingresó a la OCDE en 2010, Chile viene implementando las medidas de incentivo de la productividad científica que este organismo preconiza (Guizardi *et al.*, 2022). El país viene realizando diagnósticos exhaustivos de la producción científica nacional y aumentando la inversión pública en ciencia (Guizardi *et al.*, 2022). Pese a ello, y según la propia OCDE (2022), Chile presentaba 1,3 investigadoras/es por cada mil habitantes, mientras el promedio de los países miembros de la organización es de 9,3⁴. El mismo informe indica que las mujeres ocupan el 35% de los cargos de investigación

⁴ Chile es el segundo país de la OCDE con peor proporción de investigadores/as sobre el total poblacional, solo por detrás de México (OCDE, 2022).

y docencia universitaria chilenos (OCDE, 2022), muy por debajo del índice latinoamericano (49,8%), como venimos insistiendo. Se trata de uno de los campos laborales con mayores desigualdades de género de todo el mercado de trabajo en Chile (MinCiencia, 2022).

A su vez, las brechas de género en la ciencia se configuran diferenciadamente al interior del territorio nacional. Los índices más bajos de participación académica femenina se verifican en las regiones del norte del país: Atacama (25% de mujeres), Tarapacá (32%), Arica y Parinacota (33%) y Antofagasta (35%) (MinCiencia, 2020). Las regiones del sur, como Aysén (41%), Magallanes (39%) y La Araucanía (37%), presentan las estadísticas más alentadoras (MinCiencia, 2020). A continuación, analizamos los datos que caracterizan las desigualdades de género en las ciencias sociales chilenas.

Brechas formativas y segregación horizontal

En el capítulo 1, mostramos que las mujeres representan 54% de todas las matrículas de pregrado, 51% de magíster y 43% de doctorado en todos los campos del conocimiento en Chile, pero son solo 37% de quienes terminan exitosamente programas de doctorado (MinCiencia, 2022). Hay un efecto de expulsión a medida que avanzamos en nuestras formaciones universitarias. También persiste en Chile el efecto denominado «segregación horizontal» de las estudiantes, caracterizado por su mayor concentración en áreas formativas que otorgan luego menores ingresos y reconocimiento (ciencias sociales, educacionales, y sanitarias) (Baeza y Lamadrid, 2019).

No obstante, se registra una tendencia paulatina a la disminución de la proporción de mujeres en las formaciones universitarias de ciencias sociales. En 2017, ellas representaron 69,9% de las matrículas de pregrado en este campo del conocimiento; en 2020 este índice era de 65% (Tabla 3.1) (Sanhueza *et al.*, 2020).

TABLA 3.1 PORCENTAJE DE MATRÍCULAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
SEGÚN FORMACIÓN ACADÉMICA, SEXO Y ÁREA DE CONOCIMIENTO
(CHILE, 2020)

Nº	ÁREA DE FORMACIÓN	PREGADO		MAGÍSTER		DOCTORADO	
		Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
TOTAL		55%	45%	51%	49%	43%	57%
1	Tecnología	24%	76%	24%	76%	33%	67%
2	Ciencias Básicas	47%	53%	38%	62%	41%	59%
3	Administración y Comercio	49%	51%	42%	58%	29%	71%
4	Derecho	55%	45%	45%	55%	34%	66%
5	Arte y Arquitectura	56%	44%	52%	48%	44%	56%
6	Agropecuaria	60%	40%	47%	53%	52%	48%
7	Humanidades	61%	39%	48%	52%	43%	57%
8	Ciencias Sociales	65%	35%	55%	45%	51%	49%
9	Educación	69%	31%	69%	31%	59%	41%
10	Salud	73%	27%	64%	36%	58%	42%

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del MinCiencia (2020, p. 6).

En 2022, las instituciones públicas del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) computaban 188.735 estudiantes de pregrado y 12.418 de posgrado, con 52,3% de mujeres y 47,7% de hombres en el cómputo total de matrículas (SIES, 2022). En las privadas había 193.323 y 15.647 estudiantes de pregrado y posgrado, respectivamente, con 50,7% de matrículas totales femeninas y 49,3% masculinas (SIES, 2022).

Cuando desglosamos estas informaciones enfocándonos en las instituciones privadas del CRUCH, vemos que la tendencia a una mejor representación de las mujeres en las carreras de ciencias sociales se mantiene. Pero también persiste la tendencia a reducir la participación femenina en los últimos cinco años, por una parte, y la menor presencia femenina en los doctorados, por otra.

Por ejemplo, en la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), la institución privada más prestigiosa del país, las matrículas femeninas de pregrado pasaron de 50% a 57% entre 2000 y 2020. No obstante, en el mismo periodo, las matrículas femeninas en las ciencias sociales y educación se redujeron de 76% a 71% (PUC, 2020). A su vez, según el Observatorio de Género y Equidad de la Universidad Alberto Hurtado, en 2018 había 53,6% de mujeres en el pregrado (OGE-UAH, 2019). En la Facultad de Ciencias Sociales, específicamente, las matrículas femeninas sumaban 51%, destacando las carreras de Trabajo Social (76% de mujeres) y Antropología (62%). Periodismo o Sociología (ambas con 43% de mujeres) y Geografía (40%) eran las más masculinizadas de esta facultad (OGE-UAH, 2019). En los posgrados en general, la representación femenina bajaba al 37% (OGE-UAH, 2019). En las maestrías de ciencias sociales, las mujeres significaban el 54% de las matrículas, pese a que su incidencia porcentual tendía a bajar en los doctorados (el de sociología tenía 43% de mujeres, por ejemplo) (OGE-UAH, 2019).

En las universidades públicas del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH), las mujeres también son mayoría de quienes cursan carreras de pregrado en ciencias sociales. En 2011, en la Universidad de Chile (UCH), considerada la institución pública más prestigiosa del país, las matrículas de pregrado computaban 47,9% de mujeres y 52,03% de hombres. En la Facultad de Ciencias Sociales, estas proporciones cambiaban al 68% y 32%, respectivamente (UCH, 2014). En los programas de doctorado de esta facultad, las mujeres constituían 54,1% y los hombres 45,9% de las matrículas (UCH, 2014).

En el norte chileno, en las sedes de Arica e Iquique de la Universidad de Tarapacá, las mujeres computaban respectivamente 52,9% y 61,5% de todas las matrículas de pregrado en 2020 (Jara, 2020). Pero en las carreras de ciencias sociales, ellas sumaban 64,4% (Arica) y 70,3% (Iquique) (Jara, 2020). En la Universidad de Antofagasta, en 2018, las mujeres constituían 56% de las matrículas generales de pregrado y 62% de las de la Facultad de Ciencias Sociales, Artes y

Humanidades (Flores, 2018). En la Universidad Arturo Prat (UNAP), en 2019, ellas computaban 66% de las matrículas de pregrado de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (Santos *et al.*, 2020). En la Universidad de Atacama (UAT), también en 2019, 49,7% de las matrículas generales de pregrado eran femeninas, pero este índice subía a 66,5% en las carreras de ciencias sociales (UAT, 2021).

En el sur de Chile, en 2019, en la Universidad de La Frontera (UFRO) las mujeres constituían 50,82% de las matrículas del grado en general, y 55% de las carreras de ciencias sociales (UFRO, 2020). La Universidad del Bío-Bío (UBB), en el mismo año, contaba con una matrícula femenina del 72,5% en la carrera de Trabajo Social en la sede de Concepción y del 77,1% en la de Chillán (UBB, 2020). Las mujeres computaban, además, 53,8% de las matrículas en el Magíster de Ciencias Sociales de esta institución (UBB, 2020).

Desigualdades en la inserción laboral y segregación vertical

La tendencia a la reducción del porcentaje de mujeres se traslada de la formación al ejercicio profesional (MinCiencia, 2022). Se verifica en la inserción laboral académica la persistencia de la feminización de aquellos campos que tienen menor remuneración y reconocimiento académico (Baeza y Lamadrid, 2019). Por ejemplo, en 2019, en la Universidad de Chile, la mayor cantidad de académicas estaban en los departamentos de las Facultades de Filosofía y Humanidades (42%) y Ciencias Sociales (39%); mientras en aquellos considerados de mayor prestigio social o científico, su presencia era incipiente: Derecho (21%), Ciencias Físicas y Matemáticas (11%) (Baeza y Lamadrid, 2019). La inserción profesional de las académicas en Chile está marcada también por la segregación vertical: ellas tienen mucha dificultad para acceder a la estabilidad laboral, a los cargos más elevados y reciben sueldos inferiores a los pares masculinos. La expulsión de las mujeres en cargos académicos a nivel nacional aumenta mientras avanzan en las jerarquías laborales. Las académicas ocupan 44% de los puestos de «profesora ayudante», 43% de «asistentes», 29% de «asociadas» y 22% de «titulares»

(MinCiencia, 2020). Las desigualdades de remuneración acompañan este escenario. Los académicos con entre 25 y 39 años poseen salarios en promedio 17% superiores a los femeninos (MinCiencia, 2022). Este porcentaje sube al 23% para las y los profesionales de 55 y 70 años (MinCiencia, 2022).

La segregación vertical se observa asimismo en el ejercicio de altos puestos y cargos de dirección, a los que las mujeres apenas acceden. En 2009, ellas ocupaban 14% de los cargos de poder (decanatos y/o direcciones). En 2012, solo 5,1% de las universidades tenían una rectora (Sanhueza *et al.*, 2020). En 2020, había cinco mujeres (8%) y 55 hombres (92%) liderando rectorados en Chile (MinCiencia, 2020).

En síntesis, las mujeres se chocan una y otra vez con *techos de cristal*⁵ que les impiden avanzar en sus carreras científicas. Las barreras que frustran la realización de las mujeres en la vida pública son naturalizadas a través de estereotipos y simbolismos socioculturales que «detienen su ascensión piramidal hacia puestos de alta jerarquía e impide su realización personal en la esfera del reconocimiento público» (CONAVIM, 2019, p. 1).

En 2007 se realizó una encuesta a las investigadoras más destacadas nacionalmente: 63,9% consideraba que ser mujer influyó negativamente en sus carreras y en el acceso a cargos de liderazgos (CONICYT, 2007). El 24,2% atribuyó estas dificultades a los prejuicios de personas en posiciones decisorias, 19,1% a los de colegas varones, y 9,3% a las actitudes de otras mujeres (CONICYT, 2007).

Según la encuesta aplicada por el CUECH (2022), 61,2% del personal académico que consideraba que su trayectoria laboral fue afectada por responsabilidades domésticas y de cuidado familiar eran mujeres (CUECH, 2022). En promedio, ellas declararon dedicar el doble de horas semanales que sus pares hombres a estas tareas: 20,3 y 10,7 horas, respectivamente (CUECH, 2022). Además, 64,5% de

⁵ Como vimos en el capítulo 2, este concepto alude al «conjunto de normas no escritas al interior de las organizaciones que dificulta a las mujeres tener acceso a los puestos de alta dirección» (CONAVIM, 2019, p. 1).

las académicas consideraba que en las universidades públicas hay discriminación de género (CUECH, 2022). El 27,3% declaró haber sufrido miradas y gestos incómodos en su institución de trabajo, 26,8% piropos, 13% vio carteles y otros elementos sexistas y 18% sufrió bromas sexistas (CUECH, 2022).

Ahora bien, en Chile, la precarización académica responde también a aspectos estructurales que afectan tanto a hombres como a mujeres, aunque incidan más fuertemente sobre estas últimas. Para entender la problemática, es importante considerar el contexto laboral más amplio, enmarcado por legislaciones que facilitan la flexibilización y desprotección laboral.

El Código del Trabajo vigente en el país prevé una serie de derechos, tales como las licencias por enfermedad, maternidad, vacaciones anuales, indemnización por tiempo de servicio (en caso de despido) y la jornada de 40 horas semanales (aprobada en 2023, con efecto diferido hasta 2028) (Dirección del Trabajo de Chile, 2023). Se denominan «académicos/as de planta» a quienes acceden a un contrato laboral regido por el Código del Trabajo.

En las universidades públicas, el acceso de académicas/os al contrato regido por el Código del Trabajo puede ser muy engorroso: la apertura de concurso a estos cargos depende de la autorización del Gobierno Central y está sujeto a la disponibilidad presupuestaria, a procesos muy burocráticos de fiscalización y/o a intereses políticos variopintos. Para facilitar la contratación, se generó un modelo simplificado, más conocido como «contrata», que se rige por la Ley 18.834 (sobre las relaciones entre el Estado y el personal de los ministerios, intendencias, gobernaciones y de los servicios públicos centralizados y descentralizados). Esta modalidad constituye un vínculo público provisional, usualmente con duración anual, que garantiza los derechos a vacaciones, a licencia por enfermedad o embarazo, pero no permite el acceso a la indemnización por tiempo de servicio en situaciones de despido. Pese a ello, las «contratas» constituyen una modalidad considerada estable.

Con relación a su duración jurídica, los contratos pueden ser: 1) *de prueba*; durando hasta cuatro meses, para testear una persona

en función para una contratación; 2) *a plazo fijo*, estipulando un periodo específico para la finalización del vínculo y de las labores (todas las contrataciones en universidades del Estado siguen este modelo), o 3) *indefinidos*, cuando no hay fecha de caducidad para la relación de dependencia. Además, los contratos tienen otra caracterización más, referente a la asignación de la carga laboral. En la academia, se estipulan básicamente dos modelos con base en este criterio: 1) *media jornada* (20 horas semanales) y 2) *jornada completa* (40 horas semanales). Estas dos categorizaciones se cruzan: el más estable de los vínculos regidos por el Código del Trabajo sería el *contrato indefinido a jornada completa*.

Pero el acceso a cualquier tipo de contrato regido por el Código del Trabajo es minoritario para las y los académicos en las universidades chilenas: la mayor parte solo accede a otra modalidad, enmarcada por el Código Civil (arts. 1437 y 1438). En este tipo de vínculo, las instituciones establecen «convenios» de servicios con las y los académicos, que son designados como «prestadores independientes». No existe entre las partes una relación jurídica de subordinación o dependencia. En este caso, se percibe una remuneración puntual por trabajos específicos (a contraproducción), sin acceso a la mayor parte de los derechos laborales tales como las vacaciones remuneradas, o las indemnizaciones por tiempo servido⁶.

Esta modalidad, también conocida como «trabajo a honorarios» o «trabajo con boleta» implica enorme inestabilidad laboral y precarización. Para alcanzar sueldos que les permitan vivir, las y los académicos sometidos a este régimen suelen ejercer en varias universidades simultáneamente, desplazándose por las ciudades con enorme desgaste personal. Se les denomina popularmente como «profesor/a taxi». Quienes trabajan por convenios de honorarios

⁶ Hasta inicios de julio de 2019, quienes trabajaban en este régimen no tenían derecho a ningún tipo de licencia de salud remunerada (incluyéndose la de maternidad), seguro por accidentes laborales, ni aportaban a la jubilación. A partir de esta fecha entró en vigor la Ley 21.133 que estableció estos derechos (aumentándose la contribución impositiva de las y los trabajadores para subvencionar la medida).

no forman parte de la planta académica, estando en una situación de mayor vulnerabilidad: tanto por el tipo de vínculo que regula su función laboral, como por el bajo nivel de reconocimiento institucional con relación a este desempeño.

Para que se tenga una magnitud del fenómeno, según el Consejo Nacional de Educación de Chile (CNE, 2023), hay actualmente 89.285 académicos/as trabajando en las universidades chilenas. De ellos, 27.226 personas (30,5%) cuentan con un «contrato» (regido por el Código del Trabajo) o «contrata» (regida por la Ley 18.834) a jornada completa y 11.701 personas (13,1%) a media jornada. Las 50.358 personas restantes (56,5%) ejercen bajo la modalidad «flexible» del convenio a honorarios.

Problematizando estas realidades laborales, Ríos *et al.* (2017) observan que en Chile se avanzó en los estudios de género y las teorías feministas (en cátedras, cursos, seminarios, diplomados y centros de investigación), pero esto no redundó en la igualdad de género en la academia. Existe una elevada precarización del trabajo de las académicas que deben circular entre diferentes universidades, debido a sus vínculos flexibilizados en mayor medida que los masculinos (Ríos *et al.*, 2017). En la última década, particularmente las universidades públicas promovieron medidas para contrarrestar estas desigualdades, pero las brechas de género persisten en lo que concierne al acceso a los contratos regidos por el Código del Trabajo (Baeza y Lamadrid, 2019). Además, no hay datos centralizados sobre qué tipo de dificultades enfrentan hombres y mujeres que ejercen como académicos «a honorarios» en las instituciones superiores privadas y públicas chilenas. La falta de datos y de transparencia frustran políticas eficaces en contra de la precarización laboral y a favor de la igualdad de género en esta modalidad de ejercicio laboral.

Se dispone de más informaciones sobre las mujeres que tienen contratos regidos por el Código del Trabajo, que ejercen como «académicas de planta» (MinCiencia, 2022). Ahora bien, las mujeres son 51% de quienes trabajan como investigadores/as en las instituciones privadas sin fines de lucro, como Organizaciones No

Gubernamentales (ONG), en las cuales los sueldos y condiciones de trabajo suelen ser más precarias que en las universidades (MinCiencia, 2020). La dificultad de las mujeres por sostener empleos estables en instituciones universitarias las empuja a ejercicios profesionales más inestables en el tercer sector (MinCiencia, 2020).

Específicamente en las instituciones del CRUCH, las académicas representaban solo el 38% de los cargos de planta (de media jornada o jornada completa) en 2020 (MinCiencia, 2020). Estas desigualdades también pueden medirse por las tasas de contratación académica. En 2008, las universidades de este consorcio contrataban a dos académicos varones por cada mujer; en 2017 este promedio permanecía casi inalterado, computando 1,7 hombres por cada mujer (Acción Educar, 2018). El que las mujeres estén subrepresentadas en el CRUCH muestra la persistencia de las barreras androcéntricas en las universidades consideradas de mayor prestigio. Los datos que computan todas las demás instituciones de educación superior del país son más alentadores: en estas, las mujeres son casi el 50% de las plantas académicas (MinCiencia, 2020).

El diagnóstico institucional de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC, 2020), computó una mayor presencia de hombres en todas las jerarquías de cargos académicos, pero con una tendencia a la disminución de esta desigualdad. El porcentaje de académicas pasó del 30% al 39% entre 2000 y 2020 (PUC, 2020). En las ciencias sociales y la educación, este porcentaje pasó de 30% a 40% en el mismo periodo (PUC, 2020). En la Universidad Alberto Hurtado, las mujeres sumaban 46% y los hombres 56% de la planta académica. Específicamente en las ciencias sociales, ellas componían el 45% (OGE-UAH, 2019). En la Universidad de Concepción, en 2017, la planta académica de la Facultad de Ciencias Sociales contaba con 45,7% de hombres y 54,3% de mujeres.

Los datos de las universidades públicas coinciden con los anteriores. En 2017, las instituciones del CUECH tenían 37% de mujeres y 63% de hombres en la planta académica (Acción Educar, 2018). En 2021, el CUECH (2022) actualizó estos índices, declarando un 40% de académicas con contratos estables en sus

instituciones. Pero las desigualdades se manifiestan en la progresión de las jerarquías académicas. Las mujeres eran 26% y los hombres 74% entre las personas categorizadas en la más alta posición académica (como «titulares») de las universidades públicas (CUECH, 2022). Además, ellas ocupaban solo 33,8% de los cargos directivos y 26% de las decanaturas (CUECH, 2022). En la Universidad de Chile, en 2014, las mujeres sumaban el 37,8% de la planta académica de la Facultad de Ciencias Sociales, en la cual recibían en promedio un sueldo 11% inferior al de los hombres (UCH, 2014). En 2019, se registró 40% de académicas en esta facultad, pero la institución no hizo públicas las informaciones sobre las diferencias salariales (UCH, 2023).

Vayamos al norte de Chile. En 2009, en la Universidad de Tarapacá (UTA), las mujeres eran 44% de las académicas de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas. En 2019, esta proporción se redujo al 37% (Jara, 2020). En la Universidad Arturo Prat (UNAP), en el mismo año, había 40% de mujeres en la planta académica general, mientras específicamente en la de ciencias sociales el porcentaje era de 59,2% (Santos *et al.*, 2020). En la Universidad de Antofagasta, en 2017, había 61% de académicas en esta área temática (Flores, 2018). En el sur chileno encontramos situaciones similares. En la Universidad del Bío-Bío, en 2019, había 30,68% de académicas en la planta general. En las ciencias sociales, el porcentaje era de 32% (UBB, 2020). En toda la institución, solo había 20% de mujeres en los cargos más elevados de la jerarquía de la planta académica («titulares») (UBB, 2020). En 2021, en la Universidad de Aysén, teníamos un 43% de mujeres en la planta general, y un 45,5% específicamente en la de ciencias sociales (UAYSÉN, 2022).

Infrarrepresentación en publicaciones y financiamientos concursables

Berrios (2005) y Martínez (2012) mostraron que las relaciones profesionales en la academia chilena reproducen simbolismos del prestigio y poder que desfavorecen a las mujeres en el acceso a las

publicaciones prestigiosas y fondos concursables (capítulo 2). Entre 2008 y 2021, las académicas computaron solo 37% del total de autores/as en revistas indexadas por las bases de datos más valoradas en el sistema métrico de productividad chileno: Web of Science (WoS), Scopus y SciELO (MinCiencia, 2022). En 2021, entre las 50 personas que más publicaron artículos en el área de las ciencias sociales en Chile, solo ocho eran mujeres (MinCiencia, 2022).

Otro de los indicadores de productividad importantes es la adjudicación de financiamientos del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile (FONDECYT). Berríos (2005) mostró que las mujeres se adjudicaban cuatro veces menos estos proyectos debido a, entre otros factores, la persistencia de sesgos androcéntricos en los sistemas de evaluación. En 2021, ellas solo lideraron 38% de proyectos adjudicados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) (MinCiencia, 2022). En las ciencias sociales, las académicas acapararon 47% de los fondos este mismo año (MinCiencia, 2022).

Ahora bien, los financiamientos del FONDECYT contemplan tres categorías jerárquicas ascendientes: los «Postdoctorales», «de Iniciación» y «Regulares». En las últimas convocatorias, las mujeres ganaron, respectivamente, 50%, 36% y 25% de estos financiamientos (MinCiencia, 2022). Una vez más, se verifica que, a mayor jerarquía académica, hay menos mujeres representadas. Además, los datos sobre las funciones ejercidas en estos proyectos arrojan informaciones relevantes sobre las brechas de género. Los hombres son mayoría entre quienes desempeñan cargos de liderazgo (como «Investigadores Responsables»), mientras las mujeres ocupan predominantemente puestos de «Personal Técnico» y «Apoyo administrativo» (MinCiencia, 2022). En 2019, las mujeres representaban 35% de las/os «Investigadores Responsables» de estos proyectos, pero eran el 45% del «Personal técnico» y 54% del de «Apoyo» (MinCiencia, 2022).

La pandemia del Covid-19 provocó un decrecimiento de las postulaciones en general. La participación de los hombres retrocedió más que la de las mujeres, «pero no lo suficiente como para tener

un resultado paritario» (ANID, 2022, p. 7). En este mismo periodo, las ciencias sociales y humanidades presentan una menor brecha de género en comparación con ciencias naturales, de tecnologías e ingenierías (Tabla 3.2).

TABLA 3.2 PORCENTAJE DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN ADJUDICADOS POR LA ANID SEGÚN ÁREA DE CONOCIMIENTO (CHILE, 2017 Y 2021)

ÁREA CIENTÍFICA	PARTICIPACIÓN FEMENINA 2021	DIFERENCIA RESPECTO A 2017
Ciencias Agrícolas	45%	+5%
Ciencias Médicas y de la Salud	45%	+8%
Ciencias Naturales	28%	+2%
Ciencias Sociales	34%	-6%
Humanidades	29%	-9%
Ingeniería y Tecnología	28%	13%

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la ANID (2022, p. 19).

Las informaciones recopiladas por las universidades refuerzan estos diagnósticos. En 2021, en el CUECH, solo 36,2% de los proyectos de investigación concursables estaba dirigido por mujeres (CUECH, 2022) y ellas representaban 29,2% de la autoría de los artículos científicos indexados (CUECH, 2022). En las universidades privadas los datos no son más alentadores. Por ejemplo, en 2020, en la Pontificia Universidad Católica de Chile, solo 37% de los proyectos concursables fueron adjudicados a académicas y 36% de las publicaciones tenían autoría femenina (OEG-PUC, 2021). En las ciencias sociales y humanidades, específicamente, las mujeres eran autoras del 41% de las publicaciones (OEG-PUC, 2021).

CIERRE

Los datos sintetizados en este capítulo arrojan al menos cuatro conclusiones. Primero, la proporción de 49,8% de mujeres en los puestos de investigación y docencia universitaria en América Latina —por sobre el tímido promedio mundial del 33,3%—, no implica que exista igualdad de género en la experiencia académica en toda la región. Los datos disponibles para el contexto chileno confirman las impresiones que describimos como parte de nuestras experiencias en el capítulo 1. Las estadísticas apuntan a la persistencia de brechas de género en la formación universitaria femenina, así como en la inserción laboral y progresión de las mujeres en las jerarquías académicas. Ellas reciben menores sueldos y tienen menos representación en altos cargos y en puestos directivos o de liderazgo institucional que sus pares masculinos. Así, pese a la incorporación creciente de las mujeres a la academia chilena, persiste un contexto social que desvaloriza sus formaciones y potencia relaciones laborales desiguales. Las trayectorias profesionales de las académicas están caracterizadas por procesos de segregación horizontal y vertical que marcan los límites, los techos de cristal, contra los cuales ellas deben luchar para avanzar en las jerarquías laborales y tener reconocimiento institucional y de pares.

Segundo, se verifica la persistencia de diferentes formas de violencia (simbólicas, relacionales, económicas) en las experiencias de las mujeres desde sus procesos de formación universitaria. Estas violencias se reproducen de manera naturalizada a través de varios mecanismos. En términos relacionales, por ejemplo, a través de la reiteración de comentarios insultantes o denigrantes hacia las mujeres y de las bromas sexuales sobre las características físicas femeninas. En términos institucionales, por la falta de información y mecanismos para tratar las denuncias efectuadas por mujeres y por una baja representación femenina en los cargos de mayor jerarquía y liderazgo (desde los cuales se podrían impulsar acciones para afrontar el problema).

Tercero, los diagnósticos nacionales e institucionales sobre la situación de las mujeres en la academia chilena en general, y en las

ciencias sociales, particularmente, son insuficientes. Es necesario establecer requisitos de evaluación y parámetros de igualdad de género y de protección de las mujeres en contra de la violencia a ser cumplidos por las universidades públicas y privadas. El Estado debería avanzar hacia una estandarización de estos diagnósticos que permita realizar medidas comparables en todo el territorio nacional y, a partir de ellas, tener subsidios más claros para las políticas y programas a implementarse.

Cuarto, la relación entre desigualdades de género y el desarrollo de una academia altamente competitiva e individualista agrava las condiciones laborales de las mujeres y limitan las posibilidades de superar las situaciones de precariedad. Dado que las mujeres cuentan con mayores dificultades para desarrollar de manera sostenida un currículum competitivo, corren el riesgo de ser expulsadas de la carrera académica, optar por automarginarse o quedar relegadas a una posición secundaria.

AGRADECIMIENTOS

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; y a la *Humboldt Foundation* (Alemania) que lo apoya a través de la *Georg Forster Research Fellowship for Experienced Researchers* (atribuida a Menara Guizardi). También agradecen a Edison Pérez por la revisión en castellano y a Christine Ann Hills por la traducción al inglés; a Daisy Margarit y Luana Ferroni por la lectura generosa del manuscrito.

REFERENCIAS

- Acción Educar (2018). *Brechas de género en la academia en Chile: realidad y fundamentos*. Acción Educar.
- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile [ANID] (2022). *Informe estadístico de la participación de hombres y mujeres en los fondos de investigación administrados por ANID. Período 2017-2021*. ANID.

- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile [ANID] (2023). *Concursos Fondecyt: Grupos de Evaluación del Área de Artes, Ciencias Sociales y Humanidades*. ANID.
- 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.
- Bello, M. y Sarrico, C. (2021). *It's Time to Close the Gender Gap in Research*. Recuperado de <https://oecd-innovation-blog.com/2020/06/17/gender-gap-research-oecd-survey-scientific-authors/> (Acceso: 12.04.2022).
- Berrios, 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.
- Bidegain, N. (2016). Desigualdades de género y brechas estructurales en América Latina. *Nueva Sociedad*, (265), 50-57.
- Brunner, J. J. y Labraña, J. (2021). La investigación en ciencias sociales y humanidades: sus debates e impactos. *Puntos de Referencia*, 560, 1-17.
- Buchmann, C. y DiPrete, T. A. (2006). The Growing Female Advantage in College Completion: The Role of Family Background and Academic Achievement. *American Sociological Review*, 71(4), 515-541.
- Buquet, A., Cooper, J. y Rodríguez, H. (2010). *Sistema de indicadores para la Equidad de Género en instituciones de educación superior*. UNAM.
- Castro, R. y García, V. (2008). La Universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma Chapingo, México. *Estudios Sociológicos*, 26(78), 587-616.
- Comisión Nacional de Acreditación de Chile [CNA] (2023). *Comités de Área*. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/Paginas/comite-area.aspx> (Acceso: 12.05.2023).
- Comisión Nacional de Educación de Chile [CNE] (2023). *Planta Académica*. Recuperado de <https://www.cned.cl/indices/planta-academica> (Acceso: 15.05.2023).
- Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile [CONICYT] (2007). *Principales resultados encuesta: «Diagnóstico de situación, necesidades y capacidades de mujeres profesionales en el campo de la ciencia y la tecnología en Chile»*. CONICYT.
- Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres de México [CONAVIM] (2019). *¿Qué es el techo de cristal y qué pueden hacer las empresas para impulsar la igualdad de género?* Recuperado de <https://www.gob.mx/conavim/articulos/que-es-el-techo-de-cristal-y-que-pueden-hacer-las-empresas-para-impulsar-la-igualdad-de-genero?idiom=es> (Acceso: 2.05.2023).

- Consortio de Universidades del Estado de Chile [CUECH] (2022). *Tendencias de brechas en las 18 Universidades del CUECH*. CUECH.
- Dirección de Equidad e Igualdad de Género de la Universidad de Playa Ancha [DEIG-UPLA] (2021). *Diagnóstico institucional de igualdad de género de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Dimensión cuantitativa*. UPLA.
- Dirección del Trabajo de Chile (2023). *Código del Trabajo*. Dirección del Trabajo de Chile.
- Drew, E. y Canavan, S. (Eds.) (2020). *The Gender-Sensitive University. A Contradiction in Terms?* Routledge.
- Flores, C. (2018). *Distribución del género sobre factores asociados al personal y estudiantes en la Universidad de Antofagasta*. UA.
- Guizardi, M., González, H. y Stefoni, C. (2022). The Shoemaker and Her Barefooted Daughter: Power Relations and Gender Violence in University Contexts. *Frontiers: A Journal of Women Studies*, 43(1), 32-67.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC] (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* UNESCO.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC] (2023). *A pilot survey revealed that women suffer psychological violence and sexual harassment in their campuses in LAC*. UNESCO.
- Jara, V. (2020). *Diagnóstico de relaciones de género en la Universidad de Tarapacá: Primera fase: estadística*. UTA.
- León, F. y Mora, E. (2010). Género y vocación científica. Un estudio de caso basado en mecanismos. *Revista Internacional de Sociología*, 68(2), 399-428.
- 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.
- Mingo, A. y Moreno, H. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles Educativos*, 37(148), 138-155.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile [MinCiencias] (2020). *Radiografía de género en ciencia, tecnología, conocimiento e innovación*. MinCiencias.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile [MinCiencias] (2022). *Radiografía de género en ciencia, tecnología, conocimiento e innovación*. Santiago: MinCiencias.
- Observatorio de Equidad de Género de la Pontificia Universidad Católica de Chile [OEG-PUC] (2021). *Indicadores. Dirección de Equidad de*

- Género UC. Recuperado de <https://equidaddegenero.uc.cl/observatorio/indicadores/> (Acceso: 11.04.2023).
- Observatorio de Género y Equidad de la Universidad Alberto Hurtado [OGE-UAH] (2019). *Diagnóstico de relaciones de Género Universidad Alberto Hurtado*. UAH.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021). *To be smart, the digital revolution will need to be inclusive: excerpt from the UNESCO science report*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2023). *Avances hacia el ODS4 en educación superior: desafíos y respuestas políticas en América Latina*. UNESCO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2022). *Main Science and Technology Indicators (MSTI)*. OCDE.
- Pontificia Universidad Católica de Chile [PUC-Chile] (2020). *Equidad de Género en la Planta Académica*. PUC-Chile.
- 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.
- Sanhueza, L., Fernández, C. y Montero, L. (2020). Segregación de género: narrativas de mujeres desde la academia. *Polis*, (55), 1-22.
- Santín, D. y Caregnato, S. (2020). Concentración y desigualdad científica en América Latina y el Caribe a principios del siglo XXI. Un estudio cienciométrico. *Información, Cultura y Sociedad* (43), 13-30.
- Santos, A., Garcés, C. y Castillo, L. (2020). *Informe de brechas. La Universidad Arturo Prat con enfoque de género. Miradas y Reflexiones*. UNAP.
- Servicio de Información de Educación Superior de Chile [SIES] (2022). *Matrícula 2022: Pregrado y posgrado* [Base de datos]. SIES.
- Universidad de Atacama de Chile [UAT] (2021). *Primer diagnóstico de relaciones de género en la Universidad de Atacama*. UDA.
- Universidad de Aysén [UAYSÉN] (2022). *La Universidad de Aysén con perspectiva de género: Informe de brechas de género una invitación al diálogo*. UAYSÉN.
- Universidad de Chile [UCH] (2014). *Del Biombo a la Cátedra: Igualdad de Oportunidades de Género en la Universidad de Chile*. UCH.
- Universidad de Chile [UCH] (2023). *Modelo de certificación universitaria en estándares de igualdad de género, sello genera igualdad*. UCH.
- Universidad de La Frontera de Chile [UFRO] (2020). *Diagnóstico de situación y relaciones de género en la Universidad de La Frontera*. UFRO.
- Universidad del Bío-Bío de Chile [UBB] (2020). *Primer diagnóstico institucional de género*. UBB.

- Valenzuela, J. P. y Yáñez, N. (2022). *Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia*. CEPAL.
- Valls, R., Oliver, E., Sánchez, M., Ruiz, L. y Melgar, P. (2007). ¿Violencia de género también en las universidades? Investigaciones al respecto. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 219-231.
- Williams, T. y Wolniak, G. (2021). Unpacking the «Female Advantage» in the Career and Economic Impacts of College. En N. Niemi y M. Weaver-Hightower (Eds.), *The Wiley Handbook of Gender Equity in Higher Education* (pp. 7-28). John Wiley y Sons.

CAPÍTULO 4

PANORAMA INSTITUCIONAL. NORMATIVAS, POLÍTICAS Y PROGRAMAS DE IGUALDAD DE GÉNERO EN CIENCIA Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE (2000-2023)

*Menara Guizardi, Esteban Nazal, Isabel Araya
y Eleonora López*

INTRODUCCIÓN

Este capítulo analiza las políticas, normativas y programas para la igualdad de género en las ciencias y en la educación superior implementados en Chile desde inicios del siglo. Su objetivo es ofrecer una visión de conjunto sobre los cambios promovidos por el gobierno nacional (a través de sus distintos ministerios y agencias) y por las universidades del país en esta materia. Se identificarán las metas, las y los destinatarios y los modos de implementación de estas políticas y programas.

Vimos en capítulos anteriores que el aumento de la sensibilidad social sobre estas temáticas en Chile fue propulsado por el incremento de las causas de acoso sexual en las universidades y por los movimientos feministas estudiantiles, especialmente desde el *Mayo*

Feminista de 2018 (capítulo 1). Además de denunciar la persistencia de las violencias de género, estas protestas pusieron de manifiesto la urgencia de políticas de equidad en las instituciones de educación superior chilenas. Se hizo patente la necesidad de acciones para apoyar la conciliación de la vida familiar y laboral, garantizar la participación de mujeres y diversidades sexo-genéricas en los cuerpos colegiados, implementar indicadores institucionales con enfoque de género e incentivar la presencia femenina en todos los campos del conocimiento (Duarte y Rodríguez, 2019).

También instaron a incorporar la perspectiva de género en los distintos niveles institucionales, la creación de «estructuras específicas que velen por la igualdad de oportunidades» y de dotaciones para actuar simultáneamente en la «prevención de acoso sexual, lucha contra toda forma de discriminación» y en la erradicación del «lenguaje sexista en textos y comunicaciones científicas» (Duarte y Rodríguez, 2019, p. 66). Desde entonces, diversos estudios problematizaron la ausencia de políticas públicas en estas materias, alertando sobre la necesidad de programas que no se interrumpen con los cambios de gobierno (López y Moreno, 2020).

En las páginas que siguen, hacemos un recorrido por el estado de avance de las normativas y programas enfocados en estas problemáticas. Para reunir la información pertinente, recopilamos las publicaciones de las agencias y ministerios del Gobierno de Chile que inciden en las políticas de género, científicas y educacionales. Las instituciones consultadas fueron el Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación (MinCiencia), el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, Ministerio de Educación (MINEDUC), las Subsecretarías de Educación Superior y de Telecomunicaciones, la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), la Comisión Nacional de Educación (CNE), la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y el Servicio de Información de Educación Superior (SIES).

Revisamos también las publicaciones de las cincuenta y cinco universidades chilenas sobre las acciones para la igualdad de género vigentes desde 2015. Tras este mapeo, elegimos siete universidades

sobre las cuales profundizamos la búsqueda. El recorte de esta muestra contempló tres criterios sobre las universidades a abarcar: 1) instituciones de las macrozonas norte, centro y sur de Chile¹; 2) laicas y religiosas; 3) públicas y privadas. En la macrozona norte, seleccionamos la Universidad de Tarapacá (laica y estatal). En la macrozona central, la Universidad de Chile (laica y estatal), la Universidad Central de Chile (privada y laica) y la Pontificia Universidad Católica de Chile (privada y religiosa). En la macrozona sur, la Universidad de Los Lagos (laica y estatal), la Universidad de Concepción (privada y laica) y la Universidad Católica de la Santísima Concepción (privada y religiosa).

Para abordar los resultados del estudio, el segundo apartado revisa las primeras iniciativas de inclusión de la perspectiva de género en las políticas científicas y de educación superior chilenas (entre 2000 y 2021). El tercero recupera las políticas desarrolladas desde 2021, año que marca un cambio de paradigma en esta materia en el país. Por último, el cuarto aborda las acciones promovidas por las universidades. Finalizaremos presentando cinco ejes conclusivos del capítulo.

ANTECEDENTES (2000-2021)

Para comprender las políticas de igualdad de género en materia científica y de educación superior vigentes en Chile, habría que considerar tres antecedentes.

El primero considera la influencia de los instrumentos internacionales de derechos humanos promovidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) que Chile firmó y ratificó a partir de 1990,

¹ Chile se encuentra dividido en dieciséis unidades territoriales llamadas «regiones», las cuales se subdividen en provincias y estas en comunas. La macrozona norte chilena está compuesta por las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta, Atacama y Coquimbo. La macrozona central incluye las regiones de Valparaíso, Metropolitana de Santiago, de O'Higgins, Maule y Ñuble. La macrozona sur integra a las regiones de Biobío, La Araucanía, Los Ríos, Los Lagos, Aysén, y de Magallanes.

comprometiéndose a salvaguardar la protección y no-discriminación de grupos vulnerados. En materia de género, el país adhirió en 2001 al «Protocolo Facultativo de la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer» (ONU, 1999), que desde 2013 se adoptó como marco orientativo para las políticas científico-educacionales (CONICYT, 2017).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) también instó a los Estados a adoptar medidas a través del «Plan de Acción para la Igualdad de Género (2014-2021)» (UNESCO, 2013), el cual desglosaba orientaciones particulares para cada país. El documento señalaba que Chile debería tomar medidas en materia científica y educacional para relevar «las contribuciones y funciones que cumplen las mujeres como agentes del cambio», fomentando su «participación equitativa e inclusiva en los procesos de adopción de decisiones, la investigación y el fortalecimiento de las capacidades» (CONICYT, 2017, p. 11).

Desde 2015, el Estado chileno también adhirió a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para 2030 (ONU, 2015). El ODS N° 5, que preconiza «lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas» (ONU, 2015, p. 16), fue asumido desde 2017 como un lineamiento para las políticas científicas nacionales, dotándolas de cinco orientaciones básicas: 1) eliminar la discriminación contra mujeres y niñas; 2) reconocer los cuidados y el trabajo doméstico no-remunerados; 3) propulsar la participación de las mujeres como líderes (políticas y públicas); 4) fortalecer sus derechos económicos; 5) mejorar la tecnología e información para el empoderamiento femenino (CONICYT, 2017). El ODS N° 4, que busca «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida» (ONU, 2015, p. 16), se asumió como principio básico para las políticas educacionales chilenas.

Desde 2009, Chile viene adoptando también las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) para la entrega de incentivos (monetarios o

a-monetarios) con la finalidad de «aumentar la cantidad de mujeres en carreras en las áreas de ciencia y tecnología» (CONICYT, 2017, p. 12). Esta indicación está vinculada a la noción de que la inequidad de género en ciencias y educación universitaria impide el desarrollo tecnológico de los países.

El segundo antecedente busca conocer en cuáles organismos del Estado tienen incidencia todas estas materias. Entre 1967 y 2020, la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT) fue el principal organismo de promoción de la ciencia chilena. Se encargaba de los proyectos concursables del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT), los cuales constituyeron uno de los instrumentos estrella de incentivo a la investigación en el país (Berríos, 2005).

Hasta 2018, CONICYT estaba integrado a la estructura del Ministerio de Educación. Pero al inicio del segundo mandato presidencial de Sebastián Piñera (2018-2022) y en atención a las demandas históricas de las universidades y de académicos/as, se creó el Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile (MinCiencia), que sustituyó a la CONICYT a la vez que la englobó. Desde 2020, CONICYT fue reemplazada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), un organismo dependiente del MinCiencia.

A su vez, las políticas universitarias están articuladas centralmente por el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), y en particular por la Subsecretaría de Educación Superior. También inciden en esta materia el Consejo Nacional de Educación (CNED)², la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)³ y el Servicio de Información de

² Organismo público autónomo, creado en 2012 y conformado por miembros de distintos sectores sociales y del sistema educacional. Su función es revisar y aprobar las bases curriculares, planes de estudio y estándares de aprendizaje, reunir informaciones estadísticas sobre el sistema educacional y promover la investigación sobre educación.

³ Organismo público autónomo creado en 2006 para verificar y promover la calidad de los programas e instituciones de educación superior chilenos.

Educación Superior (SIES)⁴. Finalmente, en el tratamiento de las cuestiones de género en ciencia y educación superior también han incidido el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) creado en 1991 y, desde 2015, el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género (que sustituyó ese servicio).

El tercer antecedente se refiere a la trayectoria de las políticas creadas desde 2010 con la apertura de la agenda de igualdad de género. Una acción relevante en este ámbito fue el «Plan de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres (2011-2020)» propulsado por el SERNAM y asumido desde 2015 por el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género. El plan estipuló como deber del Estado incorporar transversalmente el enfoque de género, promoviendo la «igualdad y no-discriminación en todos los terrenos del quehacer público» (CONICYT, 2017, p. 13). Además, estableció como ejes estratégicos de la administración pública fomentar la corresponsabilidad social del cuidado y prevenir y mitigar la violencia de género (CONICYT, 2017, p. 13).

Estos lineamientos impactaron las políticas educacionales y científicas chilenas. El Ministerio de Educación generó un instrumento análogo, el «Plan de Educación para la Igualdad entre Hombres y Mujeres (2015-2018)», proponiendo la incorporación del enfoque de género en todos los niveles educacionales. La iniciativa presionó las universidades a elaborar los primeros informes sobre el tema, y a crear acciones (muy tímidas, no obstante) de difusión del enfoque de género. Asimismo, a partir de este plan el MINEDUC creó una línea de financiamiento específica, el «Fondo de Iniciativas Estudiantiles», para impulsar que el alumnado se involucrase en estas actividades (MINEDUC, 2017, p. 29).

En términos de política científica, CONICYT lanzó en 2013 sus primeras directrices para la igualdad de género en la investigación

⁴ Organismo público dependiente del MINEDUC creado en 2006 para entregar información sobre carreras e instituciones educacionales de nivel terciario tanto al propio Estado como a la comunidad (estudiantes, familias, académicos/as, investigadores/as, autoridades).

(CONICYT, 2017). Cuatro años más tarde, estas fueron expandidas, originando la «Política Institucional de Género 2017-2025» de este organismo, cuyo objetivo principal era «lograr mayor equidad de género en el sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación a través de acciones que enfrenten brechas, barreras e inequidades» (CONICYT, 2017, p. 25)⁵.

La política estaba dirigida a las instituciones de educación superior y centros científicos, a investigadores/as (formados o en formación de posgrado), académicas/os, y personal inserto en funciones científicas y/o tecnológicas, planteando cinco metas principales (CONICYT, 2017, p. 4). Primero, aumentar la participación de mujeres en la formación avanzada, en proyectos de investigación científica y en los consejos y comités de evaluación. Segundo, incentivar que la comunidad científica e instituciones implementasen medidas de equidad de género (CONICYT, 2017, p. 27). Tercero, repensar el desarrollo científico desde la perspectiva de género, impulsando la producción de conocimiento sobre las desigualdades sexo-genéricas en ciencias, la difusión de la política, la sensibilización y conocimiento sobre dicho enfoque en ámbitos institucionales (CONICYT, 2017, p. 28). Cuarto, instalar «una cultura de equidad de género y diversidad en la gestión de recursos humanos y financieros» científicos (CONICYT, 2017, p. 29), enfatizando criterios de igualdad en la contratación de personal académico. Quinto, promover la diversidad y la conciliación de la vida laboral, familiar y personal de las y los investigadores (CONICYT, 2017, p. 29).

Con estos antecedentes, estamos en condiciones de revisar las políticas más actuales en estas materias.

⁵ En el texto, las «brechas» eran definidas como aquellas diferencias en términos de oportunidades y acceso a recursos que impiden que ciertas personas o grupos tengan derecho al «bienestar y desarrollo humano» (CONICYT, 2017, p. 16). Las «barreras» serían los factores que limitan o impiden el acceso a estos recursos (CONICYT, 2017).

LAS POLÍTICAS VIGENTES (2021 EN ADELANTE)

En materia científica, rige actualmente en Chile la «Política Nacional de Igualdad de género en Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación (CTCI)» (MinCiencia, 2021a; 2021b). Dicha política se ampara en el artículo 4° de la Ley 21.105, que creó el propio MinCiencia y que señala la función irrevocable del organismo de promover la perspectiva de género y la participación equitativa de las distintas identidades sexo-genéricas (MinCiencia, 2021a).

La elaboración de la política ocurrió mediante un proceso participativo en todas las regiones del país, con la presencia de «investigadoras/es, representantes de la academia, del Estado, del sector privado y de la sociedad civil organizada» (MinCiencia, 2021a, p. 2). Entre julio de 2019 y marzo de 2020, se realizaron mesas de diálogo en todo el país con la presencia de más de doscientas investigadoras que dieron sus perspectivas sobre las brechas de género en CTCI y sobre cómo enfrentarlas (MinCiencia, 2021b).

En enero de 2020 se presentó una «Hoja de Ruta» con los cronogramas y lineamientos para la construcción de la política. En junio de 2020 se creó el «Consejo de Igualdad de Género en CTCI», presidido por la Subsecretaria de Ciencia y compuesto por diez especialistas de distintas áreas (MinCiencia, 2021b). El consejo asesora desde entonces al MinCiencia en el diseño, implementación y seguimiento de la política.

En noviembre de 2020 se presentó la «Radiografía de Género en CTCI», un diagnóstico público de actualización anual (MinCiencia, 2021b)⁶. Entre diciembre de 2020 y enero de 2021 se realizó una consulta pública en línea, reuniendo opiniones de 1.550 personas sobre cómo promover igualdad en CTCI (MinCiencia, 2021b).

Entre julio y diciembre de 2021, se realizó la «Huella de Género»: la construcción participativa de los indicadores para la nueva política. Este proceso se organizó a partir de mesas de diálogo

⁶ Hay tres versiones de estas radiografías disponibles, la más reciente de 2023. Ver: MinCiencia (2023a).

macrozonales (con la coordinación técnica de una ONG) (Comunidad Mujer, 2021). Participaron 74 representantes de 31 universidades y 22 expertas/os en temas de género. En abril de 2021 se ejecutaron mesas de diálogo (organizadas por la «Fundación Tremendas» y la ONG «AMUJI») con niñas, adolescentes y jóvenes menores de 26 años (135 personas en total), para recoger sus perspectivas (MinCiencia, 2021b).

La política fue aprobada en septiembre de 2021 (a través del Decreto 12/2021, MinCiencia), configurándose, simultáneamente, como una normativa, un plan estratégico y un conjunto de acciones (algunas ya vigentes, otras en vías de implementación). El texto reconoce la urgencia de crear acciones de igualdad de género, explicitando la importancia y envergadura de las manifestaciones feministas, exigiendo una respuesta estatal contundente a la violencia de género y acoso sexual en la educación superior (MinCiencia, 2021a, p. 7).

El cuerpo de la política asume que el acceso pleno de las mujeres y diversidades sexuales a las CTCI es parte de la promoción de la «justicia» de la que se debe ocupar el Estado. Se establece la obligación de fomentar la «igualdad ante la ley y la construcción de condiciones para que las personas, independiente de su género, puedan desarrollar plenamente sus talentos y desplegar una carrera en cualquiera de los campos de la CTCI» (MinCiencia, 2021a, p. 10). Esta vinculación entre justicia e igualdad, y la descripción de su salvaguardia como una función prioritaria del Estado altera los principios normativos chilenos en materia científica y educacional que, desde 1973, priorizaron generalmente la «libertad» del mercado por sobre cualquier otro valor. El texto también reconoce que la demanda por una ciencia más inclusiva responde no solo a una casuística chilena, sino a un contexto histórico global en el cual ya no es posible mejorar la calidad de la investigación sin integrar en su producción a la diversidad de sujetos y perspectivas (MinCiencia, 2021a, p. 4).

La política establece cuatro ejes de objetivos. El primero alude a la promoción, desde la educación inicial, de una niñez inclusiva, protegida y con habilidades para el futuro. El segundo refiere a la

creación de sistemas de CTCI inclusivos, transformadores y responsables. Este ámbito incluye velar por el acceso, permanencia y liderazgo de mujeres en las distintas áreas institucionales de producción del conocimiento, implicando al menos tres compromisos: 1) enfrentar la violencia, discriminación y acoso; 2) formular y ejecutar planes institucionales para monitorear y resolver las desigualdades de género; y 3) establecer políticas de reconocimiento de las mujeres como productoras de conocimiento, tecnología e innovación (MinCien- cia, 2021a, p. 9). El tercero establece el compromiso con los datos, instrumentos y políticas para la igualdad de género, preconizando fortalecer las capacidades de las instituciones de Investigación, Desarrollo, Transferencia, Innovación y Emprendimiento (I+D+I+E) para el diseño, monitoreo y evaluación de políticas en esta materia. Esto incluye, además, mejorar los sistemas de recolección, análisis y publicación de datos sobre el tema y la creación de una «institucionalidad pública de CTCI» dotada de «programas, consejos e iniciativas» para la igualdad de género (MinCien- cia, 2021a, p. 10). El cuarto objetivo propende generar conocimiento e innovación para resolver los impactos sociales de la desigualdad de género. Esto implica financiar estudios para comprender las brechas de género, mitigar sus efectos y desarrollar herramientas para afrontarlas (MinCien- cia, 2021a, p. 10).

La implementación de la política viene avanzando de forma asimétrica en las distintas agencias del Estado. En algunas ya se pueden observar cambios importantes. No sería posible recuperar todos estos procesos aquí, pero conviene abordar al menos un ejemplo que atañe a la implementación de las directrices de la política en la evaluación y selección de las becas científicas otorgadas por la ANID. En 2021, la agencia estableció medidas para

reducir las barreras de acceso que las mujeres enfrentan, durante el proceso de postulación y que afectan su participación en los fondos públicos y, también, cada vez con mayor frecuencia, enfocadas a promover un mayor equilibrio de participación entre hombres y mujeres en el sistema nacional de investigación (ANID, 2022a, p. 34).

Entre las «barreras» que menciona la ANID, se citan la maternidad y la sobrecarga de los cuidados, reconociendo su incidencia directa en la merma de la productividad femenina. Las medidas propulsadas contemplan que las investigadoras puedan informar sobre el nacimiento o adopción de hijos/as, gozando así de mayores plazos para cumplir con las metas (ANID, 2022a). Se permite a las investigadoras ampliar en hasta seis meses los plazos de término de los proyectos por licencia pre y posnatal, por cuidado de hijos/as menores enfermos o por adopción.

Asimismo, se incluye un criterio de paridad para la evaluación de los equipos de investigación concursantes y se promueven los liderazgos femeninos en proyectos postulados desde instituciones y centros de investigación. También se incluyó un criterio de desempate en favor de las mujeres, en casos de postulaciones con evaluación similar. Se establece, además, que las y los becarios reciban una asignación mensual extra cuando tienen a su cargo menores de 18 años y se les incluya en los seguros médicos. En las becas de intercambio para estancias de investigación, se prevé una asignación de manutención mensual por cónyuge o conviviente y pasajes de ida y vuelta para facilitar la movilidad familiar y la corresponsabilidad parental (ANID, 2022b). En 2022, se establecieron cupos fijos de 450 becas para cada sexo en la convocatoria de becas doctorales nacionales (ANID, 2022b).

En el campo educacional, y también en respuesta a las movilizaciones estudiantiles feministas, fue aprobada en septiembre de 2021 la Ley 21.369 que regula el «Acoso Sexual, la Violencia y la Discriminación de Género en el Ámbito de la Educación Superior» (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.

El cuerpo del escrito enfatiza la protección y reparación para las víctimas, buscando «establecer ambientes seguros» para todas «las personas que se relacionen en comunidades académicas de educación superior, con prescindencia de su sexo, género, identidad y orientación sexual» (MINEDUC, 2021, p. 1). Se establece que es

obligación de las instituciones desarrollar una política integral de igualdad de género atingente a todos los estamentos que las integran (MINEDUC, 2021). Las universidades que no cuenten con estas políticas «no podrán acceder u obtener la acreditación institucional» (MinCiencia, 2021c, s.p.). En el competitivo espacio universitario chileno, la carencia de la acreditación prácticamente elimina a las instituciones de la competencia por captar estudiantes.

Actualmente, la mayoría de las universidades ya empezaron a establecer políticas de igualdad de género (Angulo, 2022). Según Alvarado *et al.* (2022), los protocolos, políticas, planes y acciones existentes se centran generalmente en cinco elementos: 1) creación de principios orientadores; 2) delineamiento de los ámbitos de aplicación; 3) desarrollo de la organización y funcionamiento de organismos dedicados a la prevención y acompañamiento de víctimas de acoso/violencia; 4) tipificación de las conductas sancionadas, estipulación de sanciones y modo de cumplimiento; 5) regulación del procedimiento de investigación y juzgamiento de las y los involucrados (víctimas, denunciados/as y testigos) (Alvarado *et al.*, 2022). A su vez, Mandiola *et al.* (2022) problematizan la excesiva burocratización y lentitud de los protocolos sobre acoso y violencia vigentes, observando que esta realidad desincentiva las denuncias, desprotege a las víctimas y genera disrupción en la vida comunitaria universitaria. El apartado que sigue ahonda en estos temas.

DESDE LAS UNIVERSIDADES

Esta sección profundiza en las respuestas de las universidades chilenas a las normativas nacionales sobre igualdad de género en ciencia y educación superior desde 2021. Estudios recientes observan que las instituciones asumen de forma fragmentaria estos nuevos lineamientos, dejando dimensiones desatendidas. Se avanza en la implementación de cursos formativos sobre género, pero las medidas para la equidad laboral son aún tímidas (Alvarado *et al.*, 2022).

Observando estos procesos, Canales *et al.* (2021) señalaron la necesidad de superar los supuestos androcéntricos en las instituciones

científicas. Denunciaron también la urgencia de promover el ingreso de mujeres a áreas del conocimiento en las que son minoritarias y de estimular la contratación y el apoyo a la promoción profesional de investigadoras jóvenes. En esta línea, Mendoza (2021) reconoció los esfuerzos de la Universidad de Chile por diagnosticar y fortalecer el acceso de mujeres a través del «Programa de Ingreso Prioritario de Equidad de Género» aplicado por la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas. Simmonds *et al.* (2021) destacan el aumento en la matrícula femenina en ingeniería (de 19% a 30%) en esta misma universidad.

Así, pese a que desde 2021 muchas universidades tomaron algún tipo de medida de equidad de género, las asimetrías de criterios y modos de aplicación son notorios y delimitan diferencias entre ciertos campos científicos donde se emprenden más acciones (Ferrada y Simbürger, 2024). Buscando investigar de forma atingente este panorama, establecimos tres procedimientos analíticos que estructuraron este apartado.

Primero, nos centramos en el conjunto de las 55 instituciones de educación superior chilenas. Entre ellas, 30 universidades (18 públicas y 12 privadas) que integran el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH)⁷. Las 25 instituciones restantes son privadas y consideradas «no tradicionales». La Tabla 4.1 sintetiza los resultados de este análisis, desglosando las políticas de género existentes en todas estas instituciones (y el año de su creación), señalando si son públicas o privadas, si están o no en el CRUCH y si se adjudicaron financiamientos públicos para acciones en esta materia.

⁷ Para informaciones sobre el CRUCH, ver capítulo 3.

TABLA 4.1 POLÍTICAS INSTITUCIONALES DE GÉNERO
 EN LAS UNIVERSIDADES DE CHILE (2023)

N	TIPO DE INSTITUCIÓN	INSTITUCIÓN	POLÍTICA DE GÉNERO/AÑO CREACIÓN	NOMBRE DE LA POLÍTICA	INES-GÉNERO/AÑO ADJUDICACIÓN
1	Estatal CRUCH	Universidad Arturo Prat	Sí (2022)	Política integral de equidad de género	Sí (2022)
2	Estatal CRUCH	Universidad de Antofagasta	No		Sí (2021)
3	Estatal CRUCH	Universidad de Atacama	Sí (2019)	Política integral de igualdad de género	Sí (2022)
4	Estatal CRUCH	Universidad de Aysén	Sí (2022)	Política Igualdad de Género	No
5	Estatal CRUCH	Universidad de Chile	Sí (2020)	Política de Igualdad de género	Sí (2021)
6	Estatal CRUCH	Universidad de La Frontera	Sí (2022)	Política de Igualdad y Equidad de Género	No
7	Estatal CRUCH	Universidad de La Serena	Sí (2022)	Política integral de igualdad de género que regula el acoso, la violencia y la discriminación	Sí (2022)
8	Estatal CRUCH	Universidad de Los Lagos	Sí (2020)	Política de Igualdad de Género Institucional	Sí (2021)
9	Estatal CRUCH	Universidad de Magallanes	Sí (2020)	Política de Igualdad de Género y Diversidades Sexuales	No
10	Estatal CRUCH	Universidad de O'Higgins	Sí (2021)	Política de Equidad e Igualdad de Género	Sí (2022)
11	Estatal CRUCH	Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	Sí (2022)	Política Integral ante el acoso sexual, la violencia y discriminación de género y diversidades sexo genéricas al interior de la UPLA	Sí (2022)
12	Estatal CRUCH	Universidad de Santiago de Chile	Sí (2022)	Política de Igualdad de Género y Diversidad de la Universidad de Santiago de Chile	Sí (2021)
13	Estatal CRUCH	Universidad de Talca	Sí (2018)	Política de igualdad y equidad de género	Sí (2021)
14	Estatal CRUCH	Universidad de Tarapacá	Sí (2022)	Política de Equidad de Género	Sí (2022)
15	Estatal CRUCH	Universidad de Valparaíso	Sí (2022)	Política Integral contra las violencias de Género	Sí (2021)
16	Estatal CRUCH	Universidad del Bío-Bío	Sí (2022)	Política Integral Contra el Acoso Sexual, la Violencia y la Discriminación Arbitraria por Razones de Sexo/Género	Sí (2021)
17	Estatal CRUCH	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Sí (2022)	Política de género	No

PANORAMA INSTITUCIONAL. NORMATIVAS, POLÍTICAS Y PROGRAMAS DE...

N	TIPO DE INSTITUCIÓN	INSTITUCIÓN	POLÍTICA DE GÉNERO/AÑO CREACIÓN	NOMBRE DE LA POLÍTICA	INES-GÉNERO/AÑO ADJUDICACIÓN
18	Estatal CRUCH	Universidad Tecnológica Metropolitana	Sí (2022)	Política institucional de género	Sí (2021)
19	Privada	Universidad Academia de Humanismo Cristiano	Sí (2022)	Política integral que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género	No
20	Privada	Universidad Adolfo Ibáñez	Sí (2022)	Política de Prevención de Acoso No Sexual, Acoso Sexual, Violencia de Género, Discriminación de Género y Discriminación Arbitraria	No
21	Privada	Universidad Adventista de Chile	Sí (2022)	Política y protocolo para la prevención, tratamiento y reparación ante el acoso, abuso, violencia sexual y discriminación de género	No
22	Privada	Universidad Andrés Bello	Sí (2022)	Política Integral de convivencia, inclusión, promoción del respeto, y prevención del acoso sexual, violencia y discriminación de género	No
23	Privada	Universidad Autónoma de Chile	Sí (2022)	Política de Equidad de Género, Diversidad e Inclusión de la Universidad Autónoma de Chile	Sí (2021)
24	Privada	Universidad Bernardo O'Higgins	Sí (2021)	Política de Igualdad, Equidad de Género e Inclusión	No
25	Privada	Universidad Bolivariana	Sí (2022)	Política sobre acoso, violencia y discriminación de género	No
26	Privada	Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez	Sí (2022)	Política de igualdad de género y diversidad	No
27	Privada	Universidad Central de Chile	Sí (2022)	Política de género y diversidad	Sí (2021)
28	Privada	Universidad de Aconcagua	Sí (2018)	Política de prevención de acoso laboral y sexual	No
29	Privada	Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación UNIACC	Sí (2022)	Política Integral de Género y Diversidad	No
30	Privada	Universidad de Las Américas	Sí (2022)	Política Integral para la prevención y sanción del acoso sexual, la violencia y la discriminación de género.	No
31	Privada	Universidad de Viña del Mar	Sí (2022)	Política Integral de Género	No

N	TIPO DE INSTITUCIÓN	INSTITUCIÓN	POLÍTICA DE GÉNERO/AÑO CREACIÓN	NOMBRE DE LA POLÍTICA	INES-GÉNERO/AÑO ADJUDICACIÓN
32	Privada	Universidad del Alba	Sí (2022)	Política de Equidad de Género	No
33	Privada	Universidad del Desarrollo	Sí (2022)	Política de Equidad de Género	No
34	Privada	Universidad Finis Terrae	Sí (2022)	Política integral de prevención, investigación y sanción del acoso sexual, violencia de género y discriminación arbitraria	No
35	Privada	Universidad Gabriela Mistral	Sí (2022)	Política integral para la equidad de género	No
36	Privada	Universidad La República	No		No
37	Privada	Universidad Los Leones	No		No
38	Privada	Universidad Mayor	Sí (2019)	Política de Inclusión	Sí (2022)
39	Privada	Universidad Miguel de Cervantes	Sí (2022)	Política Integral contra el Acoso Sexual, la Violencia y Discriminación de Género	No
40	Privada	Universidad San Sebastián	Sí (2022)	Política integral contra el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género	No
41	Privada	Universidad Santo Tomás	Sí (2022)	Política Integral de Equidad de Género, Inclusión y Diversidad y de Prevención e Investigación del Acoso Sexual, Violencia y Discriminación	No
42	Privada	Universidad SEK	Sí (2022)	Política integral para la prevención del acoso sexual, acoso laboral, la violencia y/o discriminación arbitraria y de género	No
43	Privada	Universidad Tecnológica de Chile INACAP	Sí (2022)	Política integral para la prevención y sanción del acoso sexual, la violencia y la discriminación de género.	No
44	Privada CRUCH	Pontificia Universidad Católica de Chile	Sí (2022)	Política de Formación, Prevención y Apoyo en materias de Violencia Sexual, Violencia y Discriminación de Género	Sí (2021)
45	Privada CRUCH	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	No		Sí (2022)

PANORAMA INSTITUCIONAL. NORMATIVAS, POLÍTICAS Y PROGRAMAS DE...

N	TIPO DE INSTITUCIÓN	INSTITUCIÓN	POLÍTICA DE GÉNERO/AÑO CREACIÓN	NOMBRE DE LA POLÍTICA	INES-GÉNERO/AÑO ADJUDICACIÓN
46	Privada CRUCH	Universidad Alberto Hurtado	Sí (2021)	Política Integral de Género, Diversidad y Equidad	No
47	Privada CRUCH	Universidad Austral de Chile	Sí (2022)	Política de Igualdad de Género, Diversidades y Disidencias Sexuales	Sí (2022)
48	Privada CRUCH	Universidad Católica de la Santísima Concepción	Sí (2022)	Política integral modelo de prevención y modelo de investigación y sanción del acoso sexual, violencia y discriminación de género	Sí (2022)
49	Privada CRUCH	Universidad Católica de Temuco	Sí (2023)	Política de género	No
50	Privada CRUCH	Universidad Católica del Maule	Sí (2022)	Política Integral de Equidad de Género y Diversidad	No
51	Privada CRUCH	Universidad Católica del Norte	No		No
52	Privada CRUCH	Universidad de Concepción	Sí (2022)	Política Institucional de Equidad de Género y Diversidad Sexual	Sí (2021)
53	Privada CRUCH	Universidad de Los Andes	Sí (2022)	Política en contra del acoso sexual, violencia y discriminación de género	No
54	Privada CRUCH	Universidad Diego Portales	No (2017). Normativa no política	Normativa de Prevención y Sanción de Acciones de Discriminación, Violencia Sexual y de Género	No
55	Privada CRUCH	Universidad Técnica Federico Santa María	Sí (2022)	Política Integral para la prevención, investigación y sanción del acoso sexual, la violencia y la discriminación de género	Sí (2021)

Fuente: Elaboración propia con datos del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación (MinCiencia, 2021b, 2021d, 2022a).

En todo este universo, únicamente seis universidades no contaban con políticas institucionales de igualdad de género en agosto de 2023. Entre estas, encontramos cuatro del CRUCH: tres privadas (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Católica del Norte, Universidad Diego Portales) y una pública (Universidad de Antofagasta). Las otras dos son privadas, pero no están en el CRUCH (Universidad La República y Universidad Los Leones).

De las 49 universidades que tienen políticas de igualdad de género, 26 son del CRUCH (17 estatales y 9 privadas), mientras las otras 23 son instituciones privadas no tradicionales. La mayor parte de las universidades iniciaron sus políticas en los últimos dos años: diez lo hicieron entre 2018 y 2021, 38 en 2022 y una en 2023. Estas fechas demuestran la importancia de las protestas feministas del 2018 en la apertura institucional a las cuestiones de género.

Nuestro segundo paso fue detenernos en las universidades que se adjudicaron fondos públicos para la igualdad de género entre 2021 y 2022. Desde 2020, el MinCiencia implementó un financiamiento concursable nacional para la Innovación en Educación Superior en Género (InES-Género) basado en dos objetivos centrales. Primero, la reducción de brechas de género en los ámbitos de producción de conocimiento científico-tecnológico y en instituciones de educación superior; y segundo, la generación de capacidades para la implementación de un «Plan de Desarrollo» enfocado en la reducción de estas brechas (MinCiencia, 2023b).

Las universidades públicas y privadas pueden competir por estos recursos presentando proyectos para la ejecución de diagnósticos, programas, acciones o para la creación de servicios institucionales. Hasta el momento hubo tres convocatorias. Nos centramos en las de 2021 y de 2022 porque la de 2023 se encontraba aún en evaluación cuando trabajamos este estudio. Las dos primeras convocatorias otorgaron un monto máximo 450 millones de pesos chilenos (558.000 dólares estadounidenses) a cada universidad, para que desarrollaran proyectos de 36 meses. Las instituciones podían usar estos recursos para gastos en personal, de operación, equipamiento,

infraestructura y mobiliario (MinCiencia, 2023b). En estos dos años, 23 universidades se adjudicaron este concurso. Entre ellas, 20 son del CRUCH (14 estatales y seis privadas) y tres son privadas «no tradicionales» (Tabla 3.1). Solo dos de las universidades que se adjudicaron el concurso (Universidad de Antofagasta y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso), no contaban aún con políticas institucionales de género a fines de 2023.

Nuestro tercer paso, fue ahondar en las acciones implementadas por siete universidades en el norte, centro y sur del país seleccionadas entre aquellas que tenían políticas de género y que se adjudicaron los fondos InES-Género⁸. En ellas, las medidas adoptadas varían muchísimo, dependiendo de aspectos contextuales y de los consensos construidos desde 2018 para la salida de las tomas universitarias feministas.

En 2018, en el norte de Chile, la Universidad de Tarapacá (institución pública y laica) acordó con las estudiantes realizar un diagnóstico triestamental, con una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa) para levantar información sobre las desigualdades y violencias de género en los espacios universitarios. El estudio se realizó en 2019 y fue publicado al año siguiente (UTA, 2020). A partir de este diagnóstico, se establecieron los lineamientos para resolver los problemas identificados y establecer nuevos principios institucionales. Estas ideas fueron plasmadas en un documento publicado en 2021 que establece la igualdad de género como derecho humano en la educación superior y como un valor central para la democracia (UTA, 2021). Además, postula la educación no-sexista e inclusiva como vector orientador de la enseñanza (UTA, 2021).

Se delinearon cinco ejes para futuras acciones. Primero, el diseño e implementación de actividades formativas para profesoras/es sobre la prevención del acoso sexual o laboral y la no-discriminación (UTA, 2021). Segundo, la creación de programas de acompañamiento para estudiantes y sus familiares y/o cuidadoras/es. Tercero, el reconocimiento del derecho al pre y posnatal de estudiantes (madres

⁸ En la introducción del capítulo explicamos la selección de estas universidades.

y padres), académicas/os e investigadoras/es. Cuarto, la realización de un diagnóstico sobre las demandas de sala cuna para hijas/es de estudiantes. Y quinto, la implementación de mesas de trabajo triestamental para el desarrollo de políticas de conciliación de la vida laboral, personal y familiar (UTA, 2021). En 2022, la universidad promulgó su «Política de Equidad de Género» y adjudicó el InES-Género. Creó, además, la «Dirección de Equidad de Género» que, con el mandato de difundir las normativas vigentes en esta materia, inició las capacitaciones comprometidas en el documento de 2021 (UTA, 2022).

En el centro del país, la Universidad de Chile (pública y laica) inició varios cambios institucionales en respuesta a las tomas feministas. En 2019, se firmó el convenio del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), implementándose las acciones del «Sello Genera Igualdad» (Universidad de Chile, 2021). Se trata de un conjunto de medidas controladas por indicadores estándares (establecidos por el PNUD) y a realizarse según un cronograma previamente acordado (Universidad de Chile, 2023a). De cumplir con estas acciones, la universidad recibiría el sello de reconocimiento. El proceso permitiría «mirar de forma integral la cultura institucional y analizar críticamente aquellas prácticas y procedimientos necesarios de intervenir» (Universidad de Chile, 2023b, p. 11). En 2020, la universidad promulgó su «Política de Igualdad de Género» y en 2021 se adjudicó el fondo InES-Género.

En 2023, se publicó un documento de evaluación de los avances en estos ámbitos. Sobre la institucionalización de una perspectiva de género en la gestión, el informe señala la elaboración y aprobación de la ya mencionada política de igualdad, la instalación de unidades/direcciones dedicadas a la temática en 84% de las facultades y la implementación del «Plan de Sensibilización en Temáticas de Género» para autoridades, cuerpo académico y equipos profesionales (Universidad de Chile, 2023b). Asimismo, proclama la puesta en marcha del «Observatorio de Violencias e Igualdad de Género» (DIGEN), cuyo propósito es generar información para el diseño y seguimiento de las políticas públicas nacionales (Universidad de Chile, 2023b).

Sobre la docencia y formación, se detallan nueve avances concretos (Universidad de Chile, 2023b). Se menciona la incorporación de la perspectiva de género en las orientaciones curriculares, de prácticas educativas, y la inclusión de actividades de sensibilización en el «Plan de Formación Docente» (Universidad de Chile, 2023b). Se crearon dos diplomados en estos ámbitos⁹ y se incrementó el porcentaje de los cursos de formación general con perspectiva de género (incorporándose formalmente dicha perspectiva en las «Bases para el Reconocimiento de Actividades Curriculares»). Se incluyeron indicadores de género en la «Encuesta de Evaluación Docente» y se aprobó un «Protocolo de Prevención contra el Acoso Sexual, Violencia y Discriminación de Género y/o Maltrato» específico para actividades deportivas universitarias, con orientaciones para promover la participación igualitaria de los sexos en los «Programas Institucionales de Actividad Física» (Universidad de Chile, 2023b).

Sobre la investigación, el informe apunta que la universidad avanzó en la generación y socialización de autodiagnósticos sobre desigualdades de género en la producción y transmisión del conocimiento, que se crearon y/o articularon núcleos de estudios transdisciplinarios con perspectiva de género y que se implementaron criterios de equidad sexo-genérica en bases y difusión de fondos internos de financiamiento a la investigación (Universidad de Chile, 2023b).

Sobre la participación y representación de las mujeres y diversidades sexo-genéricas en la docencia e investigación, se destaca la publicación de un nuevo «Reglamento General de la Carrera Académica», que busca reconocer a todas las formas de labores para incluir tareas que hasta el momento no se computaban (y que son mayormente feminizadas). Se publicó también un «Instructivo de Buenas Prácticas y Acciones para el Fomento de la Equidad de Género» que promueve la contratación de mujeres, la paridad sexo-genérica en la composición de los cuerpos académicos, medidas

⁹ Denominados «Género en la Academia: Desafíos para el Cuerpo Académico» y «Gestión Universitaria con Perspectiva de Género».

para que la maternidad no frene la carrera de las académicas y la creación de mentorías para apoyarlas en su desarrollo profesional (Universidad de Chile, 2023b).

En lo que atañe a la corresponsabilidad social en el cuidado, el informe indica que se creó una beca de apoyo preescolar y que el 99% de estudiantes madres/padres que aplicaron y que cumplían los requisitos para ella fueron adjudicados/as. También indica la generación de infraestructura y/o equipamiento para el cuidado de menores en 74% de las unidades académicas, la realización de una campaña de difusión de la «Política de Corresponsabilidad Social en el Cuidado» y la incorporación de criterios de corresponsabilidad en la calificación y jerarquización académicas (Universidad de Chile, 2023b).

El informe señala, finalmente, la aprobación de la «Política de Prevención del Acoso Sexual, Violencia y Discriminación de Género», con la creación de un modelo de atención integral con diversas instancias institucionales (la «Red de Primera Acogida», en facultades/institutos, la «Oficina de Atención Socio-jurídica», la «Unidad de Investigaciones Especializadas», la «Unidad de Género» y el «Servicio Médico»). Esta política también explicita plazos para la atención socio-jurídica y psicológica especializada (en casos de denuncia), planes de capacitación del personal y de sensibilización de estudiantes, académicas/os y personal de colaboración (Universidad de Chile, 2023b).

En conjunto, estas informaciones transmiten una idea de enorme eficacia en la gestión de las desigualdades y violencias de género. Pero habría que asimilar este lenguaje de los informes institucionales con precaución. Pese a que sí pueden ser tomadas como indicio de un esfuerzo de cambio, la creación de estas medidas no apunta a la solución de los problemas. Por ejemplo, cuando el informe desglosa que el 99% de estudiantes que fueron madres y padres y que cumplían con los requisitos estipulados por la universidad aplicaron a la beca de apoyo al cuidado de hijas/os, no indica en qué consiste esta beca ni en qué medida suple las necesidades de quienes la recibieron. Tampoco se indica cuáles eran los requisitos para postulación

ni cuál el universo de quienes quedaron fuera de las bases debido a estos mismos requisitos. Este es un ejemplo de un ejercicio crítico que puede ser sistemáticamente repetido para cada elemento. En síntesis, hay que tomarse con prudencia el exitismo del lenguaje institucional e indagar con cautela sobre los límites y posibilidades de las acciones implementadas.

Aún en el centro del país, la Universidad Central de Chile (privada y laica) creó en septiembre de 2019 una «Unidad de Género y Diversidad», atendiendo al acuerdo firmado entre las autoridades institucionales y las representantes de las «Asambleas de Mujeres e Identidades No-Heterosexuales» en la movilización feminista de 2018. Esta unidad se encarga de la capacitación de dirigentes sociales, de la organización de una sala de lactancia para trabajadoras de todos los estamentos, del servicio de atención psicológica para casos de discriminación, acoso y violencia y del «Curso Transversal de género y sociedad», ofrecido al cuerpo estudiantil de todas las carreras (Universidad Central de Chile, 2023). Además, la universidad se adjudicó el InES-Género en 2021 y promulgó la «Política de Género y Diversidad» en 2022. Desde 2019, se publicaron siete documentos institucionales y de gestión orientadores en materia de género (Universidad Central de Chile, 2023)¹⁰.

También en respuesta a las movilizaciones estudiantiles, la Pontificia Universidad Católica de Chile (privada y religiosa) promulgó en 2019 el Decreto 149, declarando las directrices y compromisos para la igualdad de género y la atención a la violencia y acoso sexuales. Ese mismo año, la institución creó su «Consejo Asesor de la Dirección de Equidad de Género», un órgano consultivo compuesto por académicas/os de diversas áreas, profesionales y representantes

¹⁰ A saber: 1) «Reglamento de Género y Actuación ante Todo Tipo de Violencia de Género»; 2) «Protocolo de Cambio de Nombres»; 3) «Protocolo de Nombres Registrales»; 4) «Protocolo para Estudiantes en Calidad de Madre, Padre, Tutor(a) o Curador(a) legal»; 5) «Manual Docente para una Práctica Formativa No-sexista»; 6) «Modelos de Prevención del Acoso Sexual, Violencia y Discriminación»; y 7) «Orientaciones sobre Violencias de Género para el Equipo Directivo» (Universidad Central de Chile, 2023).

estudiantiles. El consejo tiene por mandato proponer orientaciones en materia de igualdad de género para las unidades académicas, contribuir a la institucionalización de la equidad y asesorar en la implementación del Decreto 149.

En 2020, siguiendo los acuerdos y compromisos plasmados en este mismo decreto, la universidad creó la «Dirección de Equidad de Género». Además de estar a cargo de las políticas institucionales, esta dirección también vela por el cumplimiento de las normativas nacionales de 2021, orientándose a partir de cinco directrices: 1) aumentar la proporción de mujeres académicas en la Planta Ordinaria y Especial; 2) promover la igualdad de oportunidades entre los sexos en instancias decisorias y cargos de autoridad; 3) asegurar el desarrollo adecuado de la carrera académica femenina; 4) integrar el principio de igualdad de oportunidades en el perfil de egreso y prácticas pedagógicas; y 5) promover la conciliación entre trabajo, familia, y vida personal (PUC-Chile, 2023a)¹¹. Esta dirección también responde por el «Observatorio de Equidad de Género», entidad que sistematiza y monitorea la equidad de género institucional en las trayectorias académicas, en los proyectos educativos, en la conciliación de las funciones productivas y reproductivas y responsabilidades de hombres y mujeres en la educación y enseñanza superior a nivel institucional y nacional (PUC-Chile, 2023b).

En 2022, la universidad promulgó la «Política de Formación, Prevención y Apoyo en Materias de Violencia Sexual, Violencia y Discriminación de Género» y se adjudicó el InES-Género. Como parte de las acciones implementadas con este fondo, se desarrolló el concurso para el «Apoyo en Docencia o Investigación para profesoras/es con labores de cuidado». Su objetivo era ayudar a académicas/os con contratos de media jornada (22 horas semanales) o menos a cumplir con labores de cuidado de niñas/os menores de 12 años,

¹¹ Desde 2020, la dirección publicó dos instrumentos orientativos en estas líneas: «Construyendo Relaciones Corresponsables en la UC» y «Recomendaciones para Resguardar la Conciliación entre la Vida Académica y Personal-familiar» (PUC-Chile, 2023c).

de personas mayores y/o familiares con enfermedades crónicas/discapacidades (PUC-Chile, 2023d).

En el sur del país, la Universidad de Los Lagos (pública y laica) acordó con los liderazgos estudiantiles la apertura en 2019 de la «Dirección de Igualdad de Género» y de una «Comisión de Acoso Institucional». En 2020, la institución promulgó la «Política de Igualdad de Género Institucional», estableciendo como objetivo lograr igualdad sustantiva y erradicar brechas, discriminaciones y sesgos de género (Universidad de Los Lagos, 2020). Se establecieron como ejes prioritarios: 1) valorar el aporte de las mujeres al conocimiento y funciones; 2) generar un ambiente libre de violencia, discriminación, abuso y maltrato de género; 3) fomentar la representación y participación de las mujeres; 4) promover la conciliación productiva y reproductiva; 5) transversalizar el enfoque de género en la docencia e investigación y en la cultura organizacional; 6) fomentar la igualdad de género y los derechos de la diversidad sexual en el territorio (Universidad de Los Lagos, 2020).

Las actividades en estas líneas se iniciaron desde 2019, con la implementación del «Diplomado en Perspectiva de género para la formación universitaria» y con un ciclo de charlas sobre «Políticas para una educación no-sexista» (Universidad de Los Lagos, 2022). En 2020, se realizó un segundo ciclo de charlas y se publicó la «Guía de Buenas Prácticas para incorporar la perspectiva de género en la docencia». Además, se creó un espacio virtual para la difusión de cuentos con reflexiones de género y un concurso de investigaciones sobre violencias en espacios laborales. Se inició el diplomado virtual en «Género y Diversidad, Nuevas Miradas de la Enseñanza», el «Programa de Liderazgo» para directoras de carreras, un curso de capacitación en materias de género para profesionales del Estado y un taller virtual de investigación con enfoque de género (Universidad de Los Lagos, 2022). En 2021, la universidad se adjudicó el concurso InES-Género implementando quince acciones, entre las

cuales seis son de carácter formativo¹², otras seis institucionales¹³ y tres de difusión y vinculación con la comunidad¹⁴.

También en el sur, la Universidad de Concepción (privada y laica) creó en 2020 su «Dirección de Equidad de Género y Diversidad Sexual», encargada de fomentar el lenguaje no-sexista e inclusivo, eliminar estereotipos de género en el sistema educacional, prevenir la violencia contra las mujeres y diversidades sexuales y promover buenas prácticas de equidad y relaciones libres de violencia (Universidad de Concepción, 2021). Esta dirección recibe y tramita las denuncias de acoso sexual, violencia y discriminación por razón de sexo, género u orientación sexual y presta apoyo psicológico ante estas situaciones. Además, debe gestionar el reconocimiento del nombre social escogido por cada persona en concordancia con su identidad sexo-genérica (Universidad de Concepción, 2023b). La universidad se adjudicó el InES-Género en 2021 y promulgó su «Política Institucional de Equidad de Género y Diversidad Sexual»

¹² A saber: 1) el curso a académicos/as «Enfoque de género en la docencia universitaria»; 2) el diseño e implementación del «Diplomado en Investigación con Enfoque de Género»; 3) el curso al personal administrativo y autoridades sobre el «Abordaje de Sesgos de Género en la Institución»; 4) el ciclo de talleres virtuales «Enfoque de género para el cambio cultural en nuestras escuelas»; 5) la inclusión de un electivo de Formación Integral (para todas las carreras) en «Violencia de Género en contextos laborales»; y 6) un segundo electivo de formación integral en «Nuevos enfoques de género para la transformación cultural» (Universidad de Los Lagos, 2022).

¹³ Entre las cuales: el desarrollo del «Diagnóstico Cualitativo de Género» de la universidad, la implementación de un servicio de acompañamiento a mujeres investigadoras y del «Programa Habilitación en competencias de género para la docencia», la estipulación de carácter obligatorio de la incorporación del enfoque de género en la docencia, la implementación de una beca para tesis de pregrado sobre temas de género y la puesta en marcha del «Programa de Autoliderazgo Femenino» (Universidad de Los Lagos, 2022).

¹⁴ Con la realización del «Encuentro de mujeres de la Educación Superior en la Patagonia», del seminario «Reflexiones y desafíos para mujeres en la postulación de proyectos ANID», del «Conversatorio Abordar los sesgos de género en la institución» y la conmemoración del «Mes de la no-violencia contra las niñas y las mujeres heterosexuales, lesbianas, bisexuales, trans, queer» (Universidad de Los Lagos, 2022).

en 2022, cuando también inició el proceso de certificación del «Sello General Igualdad» del PNUD (Universidad de Concepción, 2023a).

La Universidad Católica de la Santísima Concepción (privada y religiosa) promulgó su «Política integral modelo de prevención y modelo de investigación y sanción del acoso sexual, violencia y discriminación de género» y se adjudicó el InES-Género en 2022. Creó recientemente su «Comité de Género» y la «Dirección de Género», organismos que deben implementar estrategias y acciones para la equidad. El comité está compuesto por representantes de todos los estamentos de la comunidad universitaria (académicos/as, administrativos/as, estudiantes de pre y posgrado y autoridades) (Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2022). La dirección, a su vez, constituye un organismo con cargos designados por las autoridades universitarias y que se encargará de producir un «Modelo de Prevención» (mediante protocolos, manuales, capacitación, formación y difusión) y un «Modelo de Sanción» (conformado por investigación y un sistema de apoyo jurídico a las denuncias) (Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2022). Así, la dirección es la catalizadora de todas las denuncias de la comunidad universitaria, y debe proporcionar también apoyo médico, psicológico y social (Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2022).

CIERRE

Este capítulo ofreció una visión panorámica de los cambios recientes en las normativas y políticas aplicadas por el Estado y por las universidades en materia de igualdad de género en la ciencia y educación superior en Chile. En estas consideraciones finales, quisiéramos señalar cinco ejes reflexivos que este panorama arroja.

Primero, la creación e implementación de estas políticas y normativas sufrió un salto cualitativo y cuantitativo en los últimos cinco años. Ello demuestra que las movilizaciones estudiantiles, particularmente el *Mayo Feminista* de 2018, tuvieron una incidencia fundamental en este ámbito, inaugurando un nuevo momento de la perspectiva de género en la institucionalidad nacional y

universitaria. Este proceso también es deudor de una trayectoria de implementación en las políticas públicas chilenas de diversos instrumentos de derechos humanos suscritos por el Estado desde 1990, los cuales provocaron una paulatina socialización de las agencias estatales a los principios y directrices de no-discriminación, equidad y diversidad sociocultural. Los cambios observados en las políticas nacionales para las ciencias y tecnologías desde 2013 muestran cómo la promoción de la igualdad de género fue siendo incluida entre las obligaciones de las instituciones que producen y/o difunden conocimiento.

Segundo, las universidades parecen haber adoptado un sentido de urgencia en la implementación de medidas de igualdad de género multidimensionales e interestamentales (impactando en todos los ámbitos y en las condiciones de desempeño de estudiantes, académicas/os, investigadoras/os, personal de apoyo y profesional y autoridades). Es un cambio vertiginoso, si consideramos, por ejemplo, que en 2018 ninguna universidad del país contaba con políticas de igualdad de género y/o protocolos contra el acoso sexual y la violencia, y que ahora, de las 55 instituciones existentes, solo seis no los tienen. Pese a ello, sería equivocado suponer que las transformaciones hasta aquí son suficientes: quedan todavía muchos aspectos por atender. Por otra parte, el impacto de las medidas que se están tomando desde 2021 será progresivo (con las nuevas legislaciones); habrá que evaluarlos en los próximos años para tener una dimensión más realista de sus límites y avances.

Tercero, se observa un incremento importante de las medidas adoptadas por las universidades hacia la igualdad de género a partir de la adjudicación de fondos del concurso nacional InES-Género. El financiamiento directo del Estado es clave para el desarrollo de los cambios normativos e institucionales en los espacios universitarios. Habría que indagar sobre qué pasará con estas iniciativas institucionales cuando finalice el periodo de financiamiento (de tres años) de parte del fondo. Está por verse si las medidas serán asumidas como compromisos institucionales permanentes, o si su existencia

oscilará al vaivén de los cambios de gobierno y del financiamiento público en estas materias.

Cuarto, las resistencias institucionales indican los límites valóricos que las distintas universidades tienen para aplicar la perspectiva de género que las políticas y leyes nacionales homologan. Estos marcos connotan que las instituciones deben no solo considerar como imperativa la igualdad de género entre hombres y mujeres, sino que deben contemplar también las diversidades sexo-genéricas. Se observa que las universidades con un enfoque confesional católico o evangélico tienden a establecer políticas y protocolos a partir de una perspectiva dicotomista de los sexos, concibiendo solamente a mujeres y hombres como destinatarios de las acciones, sin contemplar a las diversidades sexo-genéricas.

Quinto, habría que prestar atención a la distancia entre las transformaciones en la experiencia de mujeres y diversidades sexo-genéricas en las universidades y espacios científicos y el exitismo del lenguaje de los informes institucionales (usualmente orientados a blindar cualquier crítica y a convertir acciones en logros que, en la práctica, reflejan solo aspiraciones que no significan avances reales en términos de equidad). Quizás el retroceso más preocupante sea precisamente la institucionalización de un lenguaje burocrático que termine escondiendo las desigualdades en vez de medirlas y actuar en su solución.

AGRADECIMIENTOS

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; y a la *Humboldt Foundation* (Alemania) que lo apoya a través de la *Georg Forster Research Fellowship for Experienced Researchers* (atribuida a Menara Guizardi). También agradecen a Edison Pérez por la revisión en castellano, a Christine Ann Hills por la traducción al inglés, a Rosario Fernández y Roxana Chiappa por la lectura del manuscrito.

REFERENCIAS

- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile [ANID] (2022a). *Informe estadístico de la participación de hombres y mujeres en los fondos de investigación administrados por ANID. Período 2017-2021*. ANID.
- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile [ANID] (2022b). *Ministerio de Ciencia y ANID adjudicaron Doctorado Nacional con paridad de género*. ANID. Alvarado, A., Rivera, F. y Suazo, F. (2022). Protocolos de género y Ley N° 21.369: hacia «una educación feminista» en las universidades chilenas. *Revista de Ciencias Sociales*, (80), 183-251.
- 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.
- Berríos, P. (2005). *Las profesoras universitarias de género: Percepciones a partir de su experiencia académica* [Tesis de maestría]. Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Canales, A., Cortez, M., Sáez, M. y Vera, A. (2021). Brechas de género en STEM. En I. Irarrázabal, E. Piña y I. Casielles (Eds.), *Propuestas para Chile. Concurso políticas públicas 2021* (pp. 115-150). PUC-Chile.
- Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile [CONICYT]. (2017). *Política Institucional de Equidad de Género en Ciencia y Tecnología, 2017-2025*. CONICYT.
- Comunidad Mujer (2021). *Huella de género*. Recuperado de <https://comunidadmujer.cl/huella-de-genero/> (Acceso: 28.06.2023).
- Duarte, C. y Rodríguez, V. (2019). Políticas de igualdad de género en la educación superior chilena. *Rumbos TS*, (19), 41-72.
- Ferrada, R. y Simbürger, E. (2024). La cara visible de las unidades de género en las universidades chilenas: un estudio sobre el uso de las páginas web de las unidades de género en la Región de Valparaíso. *Calidad de la Educación* (60), 123-149.
- López, V. y Moreno, M. (2020). *Políticas públicas de educación: Análisis crítico desde la perspectiva de género para una educación no sexista en Chile* [Tesis de Grado]. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile.
- 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.

- Mendoza, M. A. (2021). Igualdad de género en la docencia, situación de universidades públicas en Argentina, Chile, España y México. *Revista Cambios y Permanencias*, 12(2), 475-515.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile [MinCiencia]. (2021a). *Aprueba Política Nacional de Igualdad de género en Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. Decreto 12, Ley 21.105*. MinCiencia.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile [MinCiencia]. (2021b). *Política Nacional de Igualdad de Género en CTCI*. MinCiencia.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile [MinCiencia]. (2021c). *Información sobre la Ley 21.369*. MinCiencia.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile [MinCiencia]. (2021d). *Adjudicación Concurso de Desarrollo de Capacidades Institucionales para la Igualdad de Género en el Ámbito de la I+D+I+E en Instituciones de Educación Superior InES-Género 2021*. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/documentos.anid.cl/rec/2021/InES-Genero/Resex9682_AdjudicaConcursoINESGenero2021.pdf (Acceso: 16.06.2023).
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile [MinCiencia]. (2023a). *Tercera radiografía de género en ciencia, tecnología, conocimiento e innovación*. MinCiencia.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile [MinCiencia]. (2023b). *Concurso de Innovación en Educación Superior (InES)*. Recuperado de <https://www.minciencia.gob.cl/ines/> (Acceso: 19.04.2023).
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2017). *Educación para la igualdad de Género. Plan 2015-2018*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (2021). Ley 21.369 Regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior. MINEDUC.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1999). *Protocolo Facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2013). *Plan de acción de la UNESCO para la prioridad Igualdad de género: 2014-2021*. UNESCO.
- Pontificia Universidad Católica de Chile [PUC-Chile] (2023a). *Dirección de Equidad de Género*. Recuperado de <https://equidaddegenero.uc.cl/> (Acceso: 26.06.2023).

- Pontificia Universidad Católica de Chile [PUC-Chile]. (2023b). *Observatorio de Equidad de Género*. Recuperado de <https://equidaddegenero.uc.cl/observatorio/indicadores/> (Acceso: 26.06.2023).
- Pontificia Universidad Católica de Chile [PUC-Chile]. (2023c). *Documentos de Equidad de Género*. PUC-Chile.
- Pontificia Universidad Católica de Chile [PUC-Chile] (2023d). *Concursos*. Recuperado de <https://direcciondesarrolloacademico.uc.cl/otros/apoyo-en-docencia-o-investigacion-para-profesores-as-uc-con-labores-activas-de-cuidado-en-contexto-pandemia-sars-cov2> (Acceso: 26.06.2023).
- Simmonds, J., Bastarrica, M. y Hitschfeld-Kahler, N. (2021). Impact of Affirmative Action on Female Computer Science/Software Engineering Undergraduate Enrollment. *IEEE Software*, 38(2), 32-37.
- Universidad Católica de la Santísima Concepción (2022). *Dirección de Género*. Recuperado de <https://ley21369.ucsc.cl/direccion-de-genero/>. (Acceso: 27.06.2023).
- Universidad Central de Chile (2023). *Unidad de género y diversidad*. Recuperado de <https://www.ucentral.cl/genero-y-diversidad> (Acceso: 27.06.2023).
- Universidad de Chile (2021). *Certificación en estándares de igualdad de género*. Recuperado de <https://sellogeneraigualdad.uchile.cl/> (Acceso: 14.08.2023).
- Universidad de Chile. (2023a). *Dirección de igualdad de género*. Recuperado de <https://direcciondegenero.uchile.cl/> (Acceso: 27.06.2023).
- Universidad de Chile. (2023b). *Modelo de certificación universitaria en estándares de igualdad de género, Sello Genera Igualdad*. Recuperado de <https://direcciondegenero.uchile.cl/wp-content/uploads/2023/03/Libro-Sello-Genera-Igualdad-final-para-web.pdf> (Acceso: 27.06.2023).
- Universidad de Concepción. (2021). *Manual de Buenas Prácticas para Ambientes de Estudio en la Universidad de Concepción 2020-2021*. UDEC.
- Universidad de Concepción. (2023a). *Sello Genera Igualdad*. Recuperado de <https://degdy.udec.cl/sello-igualdad/> (Acceso: 27.06.2023).
- Universidad de Concepción. (2023b). *Dirección de equidad de género y Diversidad sexual*. Recuperado de <https://degdy.udec.cl/> (Acceso: 27.06.2023).
- Universidad de Los Lagos. (2020). *Dirección de Igualdad de Género*. Recuperado de <https://direcciondegenero.ulagos.cl/politicasyplan-deigualdaddegenero/>. (Acceso: 27.06.2023).
- Universidad de Los Lagos (2022). *Actividades y Acciones Formativas*. Recuperado de <https://direcciondegenero.ulagos.cl/actividades/> (Acceso: 27.06.2023).

- Universidad de Tarapacá [UTA]. (2020). *Diagnóstico de relaciones de género en la Universidad de Tarapacá*. UTA.
- Universidad de Tarapacá [UTA]. (2021). *Modelo institucional para la incorporación de la perspectiva de género en la Universidad de Tarapacá*. UTA.
- Universidad de Tarapacá (UTA). (2022). Dirección de Equidad de Género de la Universidad de Tarapacá. Recuperado de <https://www.uta.cl/index.php/direccion-de-equidad-de-genero/> (Acceso: 27.06.2023).

PARTE II
MANUAL PARA UNA ETNOGRAFÍA
FEMINISTA

CAPÍTULO 5

¿QUÉ ES LA ETNOGRAFÍA FEMINISTA?

Menara Guizardi, Herminia González y Carolina Stefoni

INTRODUCCIÓN

Iniciamos aquí la segunda parte del libro, en la cual discutimos y describimos la perspectiva metodológica aplicada en nuestra investigación. En este capítulo, reflexionamos sobre las configuraciones de la etnografía feminista. El abordaje de esta metodología excede con creces las posibilidades de un único escrito, por ello, nuestra intención aquí es puntual y sin pretensiones de totalidad. Buscamos discutir específicamente los dilemas y potencialidades que la aplicación de esta metodología suscitó para nosotras en la investigación que dio origen a este volumen.

Organizamos estas discusiones a partir de dos indagaciones centrales. Primero, sobre la articulación entre la objetividad científica, el androcentrismo y la constitución epistemológica de la relación entre «Yo» y «los Otros» en antropología. Y segundo, sobre cómo pensar la entrevista antropológica asumiendo la dimensión política de las identidades y de la agencia de las personas con quienes dialogamos.

Nuestro abordaje de estos ejes recupera especialmente los debates anglófonos publicados desde 1970, los cuales contrastamos con la literatura en castellano, nuestra fuente principal de acceso a estos temas, dado que actuamos profesionalmente en países hispanohablantes de Latinoamérica.

Ahora bien, para evitar frustraciones posteriores, debemos entregarles la decepcionante noticia de que la pregunta que da título al capítulo no será respondida de forma definitiva. Esto se debe, como veremos, a los recaudos epistemológicos que la vertiente feminista del trabajo etnográfico requiere.

Tanto la etnografía como el feminismo son prácticas sociales, políticas y científicas controvertidas (Abu-Lughod (2019 [1988])). Sus definiciones movilizan conflictos y divergencias en los diferentes parajes del globo (transformándose en ellos al calor de cada contexto histórico). Es decir, nuestras capacidades de definir ambas cosas (la etnografía y el feminismo) son históricamente condicionadas, ya que nosotras (las investigadoras) somos sujetos sociales y políticos, a la vez formadas y limitadas por nuestros tiempos y espacios. Así, no hay que suponer (a la moda funcionalista) que el devenir de este escenario será un orden superador: que llegaremos a definiciones que integren a todas las previas. Tampoco afirmaremos (a moda positivista) que esta pluralidad es síntoma de un estadio científico inmaduro y que la antropología y el feminismo evolucionarán a una verdad única.

Incluso considerando estas salvaguardias, sería contraproducente iniciar nuestras discusiones sin ofrecer al menos un punto de partida provisional para situar la etnografía feminista. Les pedimos entonces que reciban unas aclaraciones acotadas, aceptando la promesa de que serán enriquecidas y problematizadas en el texto.

Con este espíritu, tomemos la definición de Guber (2001) de que la etnografía es simultáneamente un enfoque, un método y un ejercicio dialógico de construcción de narrativas intersubjetivas. Se trata de la observación sistemática de los contextos sociales (a partir de la participación en ellos) buscando construir relatos sobre los modos de vida, las prácticas cotidianas y las relaciones

de la gente. Es un término ambiguo, porque «se refiere tanto a la actividad de hacer investigación antropológica» y, simultáneamente, a sus resultados escritos, «que ahora son reconocidos como constitutivos de un distintivo género semi-literario» (Abu-Lughod, 2019 [1988], p. 18).

Desde 1980, la forma como se practica la etnografía internacionalmente fue influida por su acepción en cuanto descripción densa (Castañeda-Salgado, 2010). Acuñado por Geertz (1991), este término alude «al proceso de identificación de estructuras significativas, expresadas a manera de categorías culturales, de estructuras conceptuales complejas que quien hace etnografía debe captar, explicar e interpretar» (Castañeda-Salgado, 2010, pp. 220-221). El procedimiento «no se limita a la recolección de información a través de métodos y técnicas particulares» (Castañeda-Salgado, 2010, pp. 220-221). La descripción densa implica distinguir las particularidades de aquello que observamos en los contextos específicos en los cuales adquieren sus significaciones (Castañeda-Salgado, 2010, p. 220). Pero se asume este ejercicio interpretativo como «una descripción parcial, derivada de la mirada de quien observa, e inacabada» (Castañeda-Salgado, 2010, p. 220). Esta línea se distingue por ser eminentemente hermenéutica, «a diferencia de las pretensiones de la etnografía más convencional que postula la recreación del carácter holístico de los fenómenos culturales con el objetivo básico de realizar una buena descripción» (Castañeda-Salgado, 2010, p. 221).

La versión feminista de la etnografía empezó a ensamblarse a partir de los setenta (Castañeda-Salgado, 2010), capitaneada en la antropología anglófona por una notable generación de etnógrafas con críticas contundentes a las acepciones clásicas del método (Ortner, 1972; Reiter, 1975; Rosaldo, 1974; Rosaldo y Lamphere, 1974; Rubin, 1975; Sacks, 1979), las que fueron seguidas por otras colegas igualmente trascendentes (Haraway, 2021 [1988]; Scheper-Hughes, 1987; Strathern, 1988). En Latinoamérica, es posible situar debates pioneros desde los años setenta y ochenta en México y Brasil, países con preeminencia histórica regional en la producción antropológica

políticamente comprometida (Jimeno, 2005). Según Castañeda-Salgado (2012), los primeros trabajos en este campo publicados en México son los de Olivera (1975), Lamas (1986) y Lagarde (1990). En Brasil, se puede apuntar las obras de autoras como Cardoso (1983), Cardoso *et al.* (1984), Gregori (1993) y Eckert (1997).

Todos estos trabajos tienen en común cierta inclinación analítica: su enfoque busca identificar y analizar «las orientaciones, contenidos y sesgos de género» que colocan a las personas de distintas «categorías sociales genéricas en posiciones diferenciadas» que «atañen a la desigualdad» (Castañeda-Salgado, 2010, p. 221). Esta perspectiva demanda una postura de oposición «a los conceptos androcéntricos que están en el núcleo de las teorías antropológicas clásicas» (Castañeda-Salgado, 2010, p. 222). Para establecer unos mínimos denominadores comunes (en términos muy generales) para la etnografía feminista, podemos empezar retomando los tres puntos destacados por Harding (1987; 1990).

Primero, este tipo de etnografía busca posicionar a las investigadoras y personas investigadas en un mismo plano. No se contempla «crear autoridad etnográfica» distanciándonos temporal y espacialmente de los fenómenos y personas (Weston, 1997, pp. 174-175).

Segundo, se rechaza la idea de que la selección y construcción de los problemas de investigación son neutrales, asumiéndose que ambas están intervenidas por los intereses y limitaciones (contextuales y personales) de quienes investigan y de las personas investigadas. En la etnografía feminista, «la incorporación de las implicaciones de género debe ser intrínseca a todos los procesos de investigación», es decir, «desde el desarrollo de la(s) pregunta(s)» hasta la «exploración de las implicaciones de los hallazgos» (McNamara, 2009, p. 165). También «debe estar integrada en cualquier defensa del cambio social basado en los hallazgos de la investigación» (McNamara, 2009, p. 165).

Tercero, se critica la idea de que la metodología es neutral y que los resultados de los conocimientos (o la propia interacción etnográfica) serían «asépticos» con relación a los valores sociales, identidades culturales y posicionamientos políticos de

las investigadoras. Esto implica el rechazo «al positivismo prevaleciente en la etnografía convencional fuertemente cargada de empirismo elemental cuando se afirma que los hechos están en la realidad y solo necesitan ser reportados por quien investiga» (Castañeda-Salgado, 2010, p. 222).

Se podría añadir un cuarto y quinto puntos a la definición de Harding (1987; 1990). El cuarto alude al carácter intersubjetivo mencionado por Guber (2001). La etnografía feminista implica un reconocimiento de las comunalidades y diferencias entre quienes investigan y son investigadas (Abu-Lughod, 2019 [1988]), pero relevando «la experiencia de los sujetos oprimidos, subalternos, no hegemónicos» (Castañeda-Salgado, 2010, p. 222). Se trata de una aplicación etnográfica radicalmente intersubjetiva, reflexiva y experiencial (Gregorio, 2019), que da espacio a las emociones, pero que se erige como praxis política comprometida con la denuncia de relaciones abusivas de poder (Gregorio y Alcázar, 2014). Esto implica reconocer críticamente el lugar de subordinación que las propias investigadoras ocupan en la academia. El quinto punto se refiere a su carácter multimetódico, con la adopción de distintos procedimientos de recolección y análisis de información, para acceder a la mayor variedad posible de registros e interpretaciones de las relaciones situadas (Castañeda-Salgado, 2010).

Para profundizar en estos temas, partiremos por ofrecer, en el segundo apartado, reflexiones sobre las precauciones epistemológicas necesarias para situar los límites de la etnografía feminista. El tercer apartado discute la relación entre objetividad científica y otredad, observando su articulación con la naturalización de perspectivas antropológicas androcéntricas. El cuarto cuestiona cómo establecer un diálogo con las personas entrevistadas que recupere los matices de su agencia sin caer en perspectivas ingenuas sobre la posibilidad de «empoderarlas». Finalizamos recuperando los puntos críticos del capítulo.

PRECAUCIONES REFLEXIVAS

Discutir los sentidos, significados y prácticas de la etnografía feminista demanda algunos recaudos. Primero, habría que armarse de *humildad analítica* y reconocer que se trata de un debate abierto, sobre el cual difícilmente podríamos establecer definiciones válidas para todos los contextos en los cuales una etnografía así podría ser realizada (Abu-Lughod, 2019 [1988]; Behar, 1993; Stacey, 1998). El conocimiento etnográfico es contingente, como lo es el propio conocimiento (Kauffman, 1992).

Pero sería desmesurado asumir que lo anterior implica que sea también «meramente relativo» (Kauffman, 1992, p. 200). Los usos universalizantes del saber fueron y son clave en un mundo donde el privilegio de conocer constituye una hegemonía de dominación y se distribuye desigualmente a partir de jerarquías geopolíticas, raciales, de clase y de género (Kauffman, 1992).

Para cuestionar estas jerarquías, «el conocimiento y las formas de conocimiento de los grupos históricamente oprimidos son muy necesarios» (Kauffman, 1992, p. 200). Su ausencia en los debates hegemónicos de nuestro tiempo «perpetúa la incompletitud de nuestra comprensión de las sociedades y las culturas» (Kauffman, 1992, p. 200). Hacer este conocimiento y este modo de conocimiento visibles serían, así, uno de los puntos de partida de la etnografía feminista (Kauffman, 1992).

Así, esta vertiente etnográfica constituye una crítica a la supuesta «generalidad, desinterés y universalidad de los relatos anteriores» (MacKinnon, 1982, p. 537), desafiando la naturalización de la perspectiva parcial masculina como «lo universal», «lo objetivo» y como estrategia hegemónica androcéntrica (MacKinnon, 1982, p. 537). Pero este posicionamiento también debe asumirse desde una autocrítica radical, como un marco provisional, reconociendo que el propio feminismo también «es perfectamente capaz de devaluar algunos conocimientos y algunas formas de conocer» (Kauffman, 1992, p. 200):

Muchas feministas blancas reconocieron que las mujeres de color están doble o triplemente oprimidas —a menudo por clase social, además de raza y género— y expresaron su profunda consternación por el racismo dentro del movimiento contemporáneo de mujeres. Muchos menos fueron los intentos de confrontar cómo la teoría y la práctica feminista blanca de clase media preserva y extiende la división histórica entre las mujeres blancas y las de color. La práctica explicación de que las líderes blancas, lamentablemente, pero sin querer, llevaron al movimiento prejuicios raciales de la sociedad en general es inadecuada, porque supone que, en virtud de un examen de conciencia, de una más profunda atención y de mejoradas intenciones, las mujeres de color pueden ser atraídas a «nuestro» nuevo movimiento inclusivo (Kauffman, 1992, p. 200).

La dificultad analítica de discernir los matices (y también las articulaciones) entre el carácter contingente, relativo y hegemónico del conocimiento etnográfico se relaciona con una contradicción histórica entre (al menos) dos dimensiones.

Por una parte, la faceta eminentemente geopolítica de la producción del conocimiento antropológico desde sus inicios. Especialmente, en su relación co-constitutiva con la explotación colonial, racial y patriarcal-heteronormativa, apoyada en las cosmovisiones europeas de modernidad, particularmente desde el siglo XIX (Des Chene, 1997; Gupta y Ferguson, 1997; Stacey, 1988; Todorov, 1991).

Por otra parte, las etnografías se realizan siempre en contextos específicos y están situadas en las formas locales que las hegemonías políticas adquieren: con encarnaciones que cambian históricamente y que, además, movilizan y son movilizadas por trayectorias personales, grupales y comunitarias de quienes están en estos espacios, incluyéndose las investigadoras (Haraway, 2021 [1988]). Esta dimensión de «política local» de la etnografía induce a reconocer que las investigadoras «son sujetos políticos» (Kauffman, 1992, p. 188):

Lo que tal vez sea más difícil de ver es que toda investigación hace afirmaciones políticas sobre nosotras. Muchas cosas parecen no hacerlo en virtud de que no tienen un nombre político y porque sus estrategias de justificación se naturalizaron junto

con las identidades sociales de sus diseñadores y practicantes históricos. Las etnografías que no logran dar cuenta de sí mismas políticamente pertenecen a esta categoría tanto como los ejemplos más tradicionales de ciencia positivista. Y así como toda investigación hace afirmaciones políticas, todos los/as investigadores/as son sujetos políticos [...]. Además de ser los/as angustiados/as herederos/as y practicantes de una metodología de investigación relativamente autoconsciente, los/as etnógrafos/as también son miembros de grupos sociales y visiones del mundo, algunos de los cuales apenas comenzaron el proceso de nombrarse y confrontarse a sí mismos como puntos de vista sociales, históricos, culturales y políticos (Kauffman, 1992, p. 199).

Un segundo recaudo sería *mantener la ansiedad interpretativa bajo control* y no dejarse llevar por posturas dicotómicas que inducen a abandonar cualquier esfuerzo definitorio cuando no podemos establecer juicios terminantes. Asumir que una definición estática, universalista y monolítica de la etnografía feminista es indeseable, no equivale a decir que no podamos discutir las definiciones del término. Desde nuestra perspectiva, la postura crítica implica sostener este debate en abierto. Esto demanda una vigilancia epistémica permanente, estableciendo reflexiones de (re)definición cada vez que hacemos etnografía.

Frente a este escenario, habrá de acostumbrarnos a salvaguardar la dimensión crítica de la etnografía feminista, sometiéndola a una constante adaptación histórica, contextual y situacional que reincorpora los puntos de partida y posicionamiento de las diferentes subjetividades políticas involucradas en el encuentro etnográfico (Haraway, 2021 [1988]). Incluso así, «la explicación política que intenta este análisis es inevitablemente incompleta» (Kauffman, 1992, p. 201). El mandato de la etnografía feminista no es solamente conocer las subjetividades políticas para «incluirlas», sino «construir lugares desde los cuales examinar críticamente nuestras posiciones actuales, lugares informados por otros que nos piden cuentas» (Kauffman, 1992, p. 201). Sería insensato hacerlo sin reconocer que la «construcción de un punto de vista siempre excluye a otro», que «oculta incluso cuando revela» y que depende «de una escucha

parcial e imperfecta de los demás» (Kauffman, 1992, p. 201). Pero ¿por qué deberíamos dedicarnos a una tarea tan frustrante? Pues porque en nuestra «falta privilegiada de autoconciencia crítica se preservan y amplían las jerarquías sociales y culturales» (Kauffman, 1992, p. 201).

Todo esto también demanda el esfuerzo de reconciliarnos desde la antropología con los debates filosóficos del feminismo y posfeminismo. Una lectura más atenta de estas discusiones nos ahorraría algunas ingenuidades, acercándonos a una visión más lúcida de los límites de la empresa etnográfica feminista.

Por ejemplo, una revisión del argumento de Butler (2011, p. 37) sobre las identidades, ayudaría a entender que esperar encontrarlas etnográficamente como formas inteligibles de totalidad, nos priva de comprenderlas en su faceta política. La autora entiende que la incompletitud de la posición de sujeto se debe al menos a dos aspectos. Primero, «al fracaso de cualquier articulación en particular para describir a la población que representa» (Butler, 2011, p. 18). Esta máxima podría aplicarse a la narrativa etnográfica en cuanto ejercicio descriptivo particularizante de las identidades y grupos sociales. Segundo, porque «cada sujeto está constituido sobre diferencias y lo que es producido como su exterior constitutivo» no puede «pasar a ser totalmente interno o inmanente» (Butler, 2011, p. 18). Este último aspecto implica comprender que las identidades particulares nunca están completas «en su esfuerzo por lograr la autodeterminación» (Butler, 2011, p. 37), porque están «atadas a un contenido específico como género, raza o etnia» (Butler, 2011, p. 37). Así, «el rasgo estructural que se supone que todas estas identidades comparten es una incompletitud constitutiva» (Butler, 2011, p. 38). Por ello, «una identidad es constituida a través de su diferencia con un conjunto ilimitado de otras identidades» (Butler, 2011, p. 38).

Así, cuando nos preguntamos qué sería una etnografía feminista, estamos llamadas a hablar no solo de «la epistemología y la representación, la antropología y el feminismo», sino también del «Yo y el Otro» (Abu-Lughod, 2019 [1988], p. 17), como haremos a continuación.

OBJETIVIDAD Y OTREDAD

Hasta los años treinta del siglo pasado, la antropología se respaldaba en la metodología cualitativa de los estudios de caso etnográficos constituidos básicamente como piezas narrativas. Tras viajar y «estar con los nativos», el etnógrafo —prototípicamente hombre, blanco, proveniente de los países colonizadores— realizaba una recopilación descriptiva sobre diferentes aspectos y escenas de la vida de los grupos estudiados (Gupta y Ferguson, 1997; Weston, 1997). Esta narración tenía pretensiones totalizantes: se entendía como una descripción cabal del universo social de una comunidad. Estaba, además, destinada a facilitar la interpretación de sus «costumbres» (en plural) y su «cultura» (en singular). Esta última era comprendida como circunscrita a un espacio social acotado, aislado con relación a otros grupos culturales y «homogéneo». Se contemplaba una adhesión ordenada, invariable y orgánica a «la cultura» o a la «estructura social» por parte de quienes pertenecían a la comunidad. El énfasis en una lectura organicista y/o estructural de este entramado cultural facilitó una interpretación ahistórica de las sociedades tribales que recibían a los antropólogos. Gran parte de la antropología del siglo XX creyó que en estos grupos nada cambiaba, que eran gente sin historia (Fabian, 2002).

Estos desenlaces disciplinarios fueron coetáneos del desarrollo de la modalidad de etnografía denominada «observación participante», creada por Malinowski, quien no ahorró esfuerzos para convertirla en el modelo hegemónico (Gupta y Ferguson, 1997). Con una clara agenda política en el medio académico británico de su tiempo, Malinowski emprendió una cruzada para validar una metodología que no sucumbiera frente a las acusaciones de acientificidad vinculadas a su carácter narrativo, y que pudiera oponerse a los métodos cuantitativos aplicados con cada vez más furor en los estudios sociológicos.

En esta institucionalización de la observación participante en la primera mitad del siglo XX, muchas de las perspectivas teóricas adoptadas por los antropólogos «clásicos» fueron influenciadas por los *objetos de investigación arquetípicos* institucionalizados

en la disciplina (Clifford, 1997)¹. La antropología clásica proyectó «su tema» específico de investigación como «los Otros» (Clifford, 1997), definiéndose esta categoría como un grupo social diverso del de los etnógrafos; debido tanto a un trasfondo cultural supuestamente diferente (y «exótico»), como a su ubicación en otro lugar, lejos de las sociedades de los antropólogos (Weston, 1997). Esto alimentó en la disciplina «el uso flotante e inflacionario» de términos como «otro», «alteridad» y «otredad» (Fabian, 2002, p. 141). Estas perspectivas respaldaron una imagen de Europa como civilizada, en contraposición al supuesto salvajismo de los otros de Occidente (Todorov, 1991). Consecuentemente, «el Otro (adjetivo o sustantivo, en mayúscula o no, singular o plural, con o sin comillas) no parecía requerir más que una comprensión del sentido común» (Fabian, 2006, p. 140). Un sentido común europeo, blanco y masculino.

Este sesgo político (y etnocéntrico) hizo de la antropología una ciencia obsesionada por encontrar al «más Otro entre los Otros» y por describir la vida social en un estilo narrativo según el cual «lo pequeño es lo hermoso» (Hannerz, 1986, p. 363). Al entender los grupos sociales como unidades pequeñas y compactas, la disciplina eludió indagar con precisión sobre las heterogeneidades internas de las sociedades y sobre sus conflictos. Así, en antropología, la alteridad —la articulación interactiva entre «Nosotros» y «los Otros» o entre el «Yo» y los «Otros»— es el núcleo de una tensión epistemológica constitutiva para la disciplina (Leistle, 2017, p. 6).

La crítica a estos aspectos se internacionalizó desde 1980, especialmente con la publicación del libro editado por Clifford y

¹ Estos «arquetipos» constituyen un «conjunto de disposiciones y prácticas incorporadas» (Clifford, 1997, p. 199); se basan en la construcción de una serie de imágenes y prácticas (no siempre conscientes) (Gupta y Ferguson, 1997) que designan aquello que se comprende como un trabajo de campo bien hecho (Weston, 1997). Ellos son inalcanzables, pero lo que importa no es su contenido de realidad, sino que designan el grado de legitimidad de las metodologías utilizadas y del material producido a partir de ellas. Estos imaginarios son transmitidos generación tras generación en los procesos de formación universitaria (Kuklick, 1997).

Marcus (1986). La obra vendió una cantidad inusual de ejemplares para publicaciones antropológicas, convirtiéndose en un divisor de aguas: ya no era posible hablar del trabajo etnográfico obviando su existencia (Abu-Lughod, 2019 [1988]; Behar, 1993; Kauffman, 1992; Stacey, 1988). En términos generales, el libro convoca distintos autores (con una sola mujer entre ellos, Marie Louise Pratt, que era historiadora, no etnógrafa) a reflexionar sobre dos ejes cruciales (Behar, 1993). Por una parte, sobre cómo ejecutar críticamente la etnografía superando las limitaciones del método clásico (Abu-Lughod, 2019 [1988]). Por otra, sobre cómo innovar en la forma narrativa etnográfica para reinventarla en cuanto género literario. En la introducción, los editores justificaron la exclusión de las antropólogas feministas indicando que ellas habían fracasado en conciliar su agenda teórica con el desarrollo de innovaciones textuales antropológicas relevantes (Behar, 1993).

Estas afirmaciones desataron una iracunda respuesta de antropólogas que subrayaron la violencia simbólica de estos juicios (Abu-Lughod, 2019 [1988]; Behar, 1993; Kauffman, 1992; Stacey, 1988). Una violencia basada en borrar e invisibilizar las contribuciones trascendentes de generaciones enteras de autoras que, incluso en mayor medida que sus colegas hombres, fueron escritoras prolíficas y responsables de grandes transformaciones en la escritura antropológica, como Margaret Mead (Behar, 1993).

El libro de Clifford y Marcus (1986) terminó siendo un emblema del androcentrismo antropológico y de la incapacidad de los hombres académicos blancos de negociar sus privilegios frente a las críticas a la dominación masculina ofrecidas por el feminismo (Behar, 1993). Unos años más tarde, Behar y Gordon (1995) publicaron una compilación crítica de la obra, buscando reconstituir el papel innovador de las mujeres en la etnografía de los últimos dos siglos. Según Behar (1993), su libro estaba motivado por evitar que la escritura de las mujeres antropólogas terminara desapareciendo debido a estos mecanismos androcéntricos que ningunean sus contribuciones. No retomaremos aquí todas las críticas feministas nacidas en esta discusión, a estas alturas un clásico del debate internacional

(Castañeda-Salgado, 2012). Nos centraremos en dos ejes clave para la etnografía feminista que realizamos en este libro.

El primero es la denuncia de la objetividad como mecanismo de dominación masculina en la academia (y más allá) (Abu-Lughod, 2019 [1988]). El trabajo de las pensadoras feministas demostró, desde 1970, la reproducción de distorsiones machistas y androcéntricas en la conformación de muchos de los supuestos sobre la neutralidad científica (Harding, 1992; Kanter, 1977; Milkman, 1982; Smith, 1975). El androcentrismo se disfraza de objetividad en las ciencias sociales a partir de la exclusión de conocimientos femeninos, de espacios y actores no-heteronormativos, y de la invisibilización tanto de los problemas y cuestiones que emanan de estos espacios, como de la deslegitimación de la experiencia de los sujetos no-masculinos (Hanson y Richards, 2017).

Estas lógicas permean, además, las metodologías empíricas, que siguen apoyadas en requisitos acríticos. Por ejemplo, la noción que el trabajo de campo etnográfico debe ser solitario, que es necesario cultivar la intimidad con los sujetos de estudio (sin importar la exposición personal) y que hay que superar experiencias difíciles que amenazan la integridad física para ser un/a buen/a investigador/a (Hanson y Richards, 2017). Además, el sujeto prototípico del trabajo de campo en investigación social sigue siendo un hombre, solitario, blanco y europeo/norteamericano (Gupta y Ferguson, 1997; Stocking, 1992; Weston, 1997). Las mujeres y diversidades sexo-genéricas sufren violencias exponenciales al intentar cumplir con metas de *performance* pensadas para este sujeto prototípico. Pero no pueden hablar de esto en las universidades y agencias de financiamiento que respaldan sus investigaciones, pues la queja deslegitima el trabajo realizado (Hanson y Richards, 2017). Todavía es un tabú hablar de sexo/sexualidad en las clases de metodología: las y los científicas sociales no reciben formación sobre las implicaciones prácticas de estos elementos en terreno. El *tabú discursivo* también dificulta relatar las violencias vividas en las instituciones de trabajo, en la relación con las jefaturas y con sus pares y en la incursión en el mercado editorial académico.

Así las cosas, indagar si «podiera existir una etnografía feminista» equivale a preguntar: «qué diferencia podría hacer el feminismo en la investigación antropológica y/o en la redacción de relatos de las vidas de otros grupos culturales» (Abu-Lughod, 2019 [1988], p. 18). Pero también requiere reconsiderar «el problema de la objetividad»: si esta se erige como el ideal de la «investigación y la escritura antropológica, entonces argumentar a favor de la etnografía feminista sería argumentar a favor de un sesgo, interesado, parcial y, por tanto, un proyecto defectuoso» (Abu-Lughod, 2019 [1988], p. 18). Las feministas dieron una vuelta de tuerca a esta acusación, estableciendo que todo conocimiento es parcial y limitado, no solo el de las mujeres, del feminismo y de las diversidades sexo-genéricas (Haraway, 2021 [1988]; Kauffman, 1992).

Retomando las contribuciones de Keller (1985), Abu-Lughod (2019 [1988]) explicita que la objetividad tal como la conocemos en la ciencia desde el siglo XIX es un espejismo del dualismo polarizado de género que eleva a condición de neutral y universal aquello que responde hegemonícamente a la representación de lo masculino:

La objetividad está asociada con la masculinidad y conlleva una serie de características que también se consideran masculinas —la razón en oposición a la emoción, la mente versus el cuerpo, el desapego y la impersonalidad en oposición al interés personal y la participación—, una asociación que permite el refuerzo mutuo del prestigio de la ciencia y el predominio de la masculinidad [...]. Se obtienen oposiciones como subjetivo/objetivo; parcial/imparcial; personal/impersonal; identificado con/separado de; parcial/universal; particular/general; interesado/libre de valor; emocional/racional. Todas ellas están asociadas con lo femenino/masculino. Luego se cuenta con la asociación de científico/naturaleza, o incluso hombre/naturaleza, como la relación sujeto/objeto con la naturaleza siempre asociada con lo femenino (Abu-Lughod, 2019 [1988], pp. 23-24).

La defensa del derecho a la parcialidad de la etnografía feminista implica, entonces, no solo la afirmación de que «todo el conocimiento es parcial», sino que «proviene de una perspectiva encarnada» y

que esta es también una «perspectiva situada» (Abu-Lughod, 2019 [1988], p. 27). De forma poética, Haraway (2021 [1988], p. 39) pone en prensa esta postura al afirmar que aquello que se entiende «por objetividad feminista significa, sencillamente, conocimientos situados». Vale la pena retomar en extenso su declaración sobre la búsqueda de una «doctrina de la objetividad utilizable, pero no inocente» (Haraway 2021 [1988], p. 41):

Yo busco una escritura feminista del cuerpo que, metafóricamente, acentúe de nuevo la visión, pues necesitamos reclamar este sentido para encontrar nuestro camino a través de todos los trucos visibilizadores de los poderes de las ciencias y de las tecnologías modernas que transformaron los debates sobre la objetividad. Necesitamos aprender de nuestros cuerpos, provistas de color primate y visión estereoscópica, cómo ligar el objetivo a nuestros escáneres políticos y teóricos para nombrar dónde estamos y dónde no, en dimensiones de espacio mental y físico que difícilmente sabemos cómo nombrar. Así, de manera no tan perversa, la objetividad dejará de referirse a la falsa visión que promete trascendencia de todos los límites y responsabilidades, para dedicarse a una encarnación particular y específica. La moraleja es sencilla: solamente una perspectiva parcial promete una visión objetiva (Haraway 2021 [1988], p. 41).

El segundo aspecto se refiere al cuestionamiento sobre la relación entre «Yo» y el «Otro» como sustrato epistemológico disciplinario. Esta crítica se asienta en el reconocimiento de que la antropología y el feminismo «surgen y se centran en los dos sistemas de diferencia, fundamentales y políticos, sobre los cuales han dependido históricamente las desigualdades del capitalismo moderno: la raza y el género» (Abu-Lughod, 2019 [1988], p. 39). Mientras la antropología problematiza la distinción históricamente construida entre «Occidente» y sus «Otros», el feminismo cuestiona la alterización bipolarizante entre lo masculino y lo femenino (Abu-Lughod, 2019 [1988]). Pero, como vimos, hasta 1970 los feminismos blancos de clase media invisibilizaron las heterogeneidades constitutivas del universo femenino que buscaban representar y reconstituir (Behar, 1993). La emergencia de voces de mujeres y disidencias sexo-genéricas racializadas

(hablando desde países centrales y periféricos) provocó una crisis de representación en estos feminismos, mostrando

Tanto la violencia inherente en el asunto de constituirse a sí mismas [*selves*] como la necesidad de repensar la cuestión de la identidad. Lo que tenían que enfrentar las feministas era que la mujereidad [*womanhood*] era solo una identidad parcial. Eso significa que trabajamos a partir de yos fragmentados y debemos trabajar juntas como yos diferentes que solo se intersectan parcialmente (Abu-Lughod, 2019 [1988], p. 40).

Esto provocó un giro semántico en la antropología feminista: su desplazamiento desde una clave analítica centrada en subrayar las semejanzas constitutivas de las mujeres, a otra que busca matizar también la potencia política de sus diferencias (Behar, 1993, pp. 309-310). Se apuesta por ir más allá de la separación sujeto/objeto en la etnografía clásica, con una praxis etnográfica en la cual «la trabajadora de campo que no niega ser mujer», y está «atenta al género en su propio tratamiento, sus propias acciones y en las interacciones de las personas de la comunidad sobre las que escribe» (Abu-Lughod, 2019 [1988], p. 41). Sensible a las oscilaciones entre semejanza y diferencia de las que participa, la etnógrafa feminista tiene presente su propio «interés político en comprender la situación de la otra, ya que ella, y con frecuencia ellas, reconocen una afinidad y una responsabilidad limitadas» (Abu-Lughod, 2019 [1988], p. 41).

LA ENTREVISTA

En el esfuerzo por reconfigurar en clave feminista la relación entre el trabajo de campo y la redacción etnográfica es necesario discutir uno de los elementos técnicos estrella en esta intersección: la entrevista (DeVault, 1987; Kauffman, 1992; Lyons y Chipperfield, 2000; McNamara, 2009; Stacey, 1988; Yost y Chmielewski, 2012).

En su forma positivista, la entrevista fue pensada como un método de recopilación de informaciones empíricas en el cual quienes investigaban no tendrían (supuestamente) incidencia en la elaboración

narrativa que las personas hacen en el diálogo (Kauffman, 1992). Con el giro hermenéutico interpretativo de Geertz (1991) y con los debates de Clifford y Marcus (1986) sobre la dimensión textual y autoral de la etnografía, es más bien excepcional encontrar posiciones que aboguen por esta concepción «objetiva» de la entrevista antropológica.

La antropología feminista aportó a este debate observando que la dimensión política de la entrevista adquiere un matiz particularmente crítico cuando lo que está en cuestión son las *luchas por el reconocimiento* de sectores socialmente rezagados (Fraser, 2017 [2000]). En ellas, la visibilidad e invisibilidad son recursos que articulan los marcos interpretativos más generales, interpelando las identidades y sensibilidades sociales, y también disputas por el poder. De ahí que las negociaciones sobre cómo representamos a las personas etnográficamente y sobre en qué medida registramos «su voz» en las entrevistas constituyan una preocupación crítica acuciante para el feminismo:

La investigación feminista tiene una rica tradición de utilizar entrevistas como medio para recopilar datos sobre las vidas y experiencias de las mujeres. Si bien sería engañoso sugerir que todas las investigadoras feministas adhieren al mismo conjunto de principios metodológicos en su trabajo, es posible distinguir una preocupación epistemológica entre las entrevistadoras feministas por evitar los métodos asociados con la «ciencia centrada en los hombres». Esta preocupación dio lugar a una estrategia metodológica que Pamela Cotterill (1992) denomina «modelo participativo». Con esto se refiere a un modelo que «apunta a producir relaciones de investigación no-jerárquicas y no-manipulativas que tengan el potencial de negociar la separación entre la investigadora y las personas investigadas» (Cotterill, 1992, p. 594). La más importante de las estrategias empleadas para romper las diferencias de poder entre entrevistadora y entrevistadas fue la recomendación de establecer una buena relación con estas (Lyons y Chipperfield, 2000, p. 33).

Las dificultades que enfrentamos para sostener la «buena relación» a la que aluden Lyons y Chipperfield (2000, p. 33) convocan

a mantener a raya nuestras esperanzas utópicas sobre los límites de esta técnica. La concepción participativa de la entrevista está centrada en mostrar las asimetrías y jerarquías de poder, estableciendo relaciones con las personas investigadas que tengan un carácter más horizontal (Lyons y Chipperfield, 2000, p. 34). Pero esta intención no siempre se cumple, debido, en parte, a las tentaciones de imaginar una capacidad de empoderamiento en el escuchar «la voz» ajena con una actitud ingenua que no evita reproducir las asimetrías que busca desarticular (Yost y Chmielewski, 2012). Hay al menos cuatro puntos de estas críticas sobre la entrevista participativa que conviene considerar en un proceso etnográfico feminista.

Primero, y derivado de lo anterior, es necesario indagar seriamente «si la apariencia de mayor respeto e igualdad con los sujetos de investigación en el enfoque etnográfico enmascara una forma de explotación más profunda y peligrosa» (Stacey, 1988, p. 22). Hay dos áreas de contradicción que deben ser abordadas en esta reflexión.

Por una parte, el carácter posiblemente nefasto de las relaciones que establecemos con las personas en el trabajo de campo (Stacey, 1988). La investigación etnográfica se asienta sobre «las relaciones, el compromiso y el apego humanos» (Stacey, 1988, p. 22), y esto expone a las personas al riesgo de ser manipuladas y traicionadas por las propias investigadoras. Sin importar cuán bienvenida o «incluso agradable, pueda parecerles a las “nativas” la presencia de la etnógrafa, el trabajo de campo representa una intrusión e intervención en un sistema de relaciones que la investigadora es mucho más libre de abandonar que las investigadas» (Stacey, 1988, p. 23). En este vínculo, «la desigualdad y la posible traición parecen ineludibles», así como también lo es «el carácter explotador del proceso etnográfico» (Stacey, 1988, p. 23). Es decir, «las vidas, los amores y las tragedias que informantes del trabajo de campo comparten con una investigadora son, en última instancia, datos, harina para el molino etnográfico, el cual tiene un verdadero poder triturador» (Stacey, 1988, p. 23).

Por otra parte, la producción del texto etnográfico también entabla una arquitectura de desigualdades materiales, simbólicas

y sociales difícilmente soslayable (Stacey, 1988). Usualmente (aunque hay excepciones) son las investigadoras quienes narramos, convirtiéndonos en «las autoras» del material publicable (Stacey, 1988, p. 23). La etnografía feminista redactada es un documento realizado por la académica para ofrecer su interpretación sobre voces y experiencias ajenas:

Por lo tanto, aquí también los elementos de desigualdad, explotación e incluso traición son endémicos de la etnografía. Quizás incluso más que un proceso etnográfico, la etnografía publicada representa una intervención en las vidas y relaciones de sus sujetos. Como autora, una etnógrafa no puede (y creo que no debe) escapar de las tareas de interpretación, evaluación y juicio. Es posible (y la mayoría de las feministas podrían afirmar que es crucial) discutir y negociar la presentación final de la narrativa con las informantes, pero esto no elimina el problema de la autoridad y puede plantear una serie de nuevas contradicciones para la etnógrafa feminista (Stacey, 1988, pp. 23-24).

Es posible tejer estas mismas consideraciones respecto de la entrevista etnográfica, porque son las investigadoras quienes finalmente las escriben y publican (estableciendo qué partes figurarán y cómo interpretarlas) (Kauffman, 1992). Las personas entrevistadas no eligen cabalmente estos aspectos:

Quedan fuera de esa distinción las preocupaciones que suelen incluirse en la letanía de la cosificación: la investigadora utiliza las interacciones personales como datos y evidencia en la construcción de relatos impersonales (abstractos, categóricos), siendo siempre discutible la relación de estos últimos con las primeras. Además, el relato de la investigadora no sólo borra a los sujetos y la particularidad de sus vidas, sino que se convierte en una mercancía en la lógica económica académica del publicar o perecer (Kauffman, 1992, p. 198).

Así, una postura (auto)crítica con relación a las trampas de la entrevista en una etnografía feminista debería plantear que, más allá de la oposición al androcentrismo y a la neutralidad metodológica, así como de nuestro deseo genuino de establecer relaciones

horizontales con las personas, el proceso político de interacción es jerárquicamente asimétrico. Ninguna investigadora controla estos aspectos cabalmente, por lo que deberíamos asumir el carácter parcial e incompleto de la igualdad que queremos construir en el proceso etnográfico. Esta conciencia crítica feminista sobre las dificultades de representarnos a nosotras y a las demás, «puede permitirnos construir relatos culturales que, por parciales e idiosincrásicos que sean, logren una contextualidad, profundidad y matices que considero inalcanzables mediante métodos de investigación menos peligrosos, pero más remotos» (Stacey, 1988, p. 26).

Segundo, es necesario reconstruir los pormenores de estas asimetrías de la interacción intersubjetiva. El hecho de que la posición jerárquica de la etnógrafa no se borre (a pesar de sus buenas intenciones de entablar relaciones simétricas y participativas), no equivale a decir que las personas son tácitamente víctimas pasivas de este diálogo. Las entrevistadas tienen agencia en la negociación de múltiples elementos del encuentro etnográfico: los espacios donde la entrevista se realiza, los sentidos atribuidos a los enunciados y silencios, las formas como esta interacción permitirá la constitución de identidades políticamente situadas. Las estrategias usadas por las personas para «evitar, obtener y gestionar entrevistas son datos» y tratarlas así permite «ver cómo las investigadas son participantes activas, en lugar de objetos pasivos, de la entrevista etnográfica» (Kauffman, 1992, p. 187). Este enfoque es fundamental para profundizar la crítica formalista a la etnografía, superando su excesivo énfasis en valorar a los «etnógrafos-autores como personas y psiques individualizadas», desviando «la atención de los sujetos de investigación y de lo que están tratando de decir» (Kauffman, 1992, p. 187). Al menospreciar el carácter negociado del diálogo, la perspectiva formalista termina, también, por desconsiderar «las subjetividades políticas de los investigadores» (Kauffman, 1992, p. 187).

Tercero, nada de esto anula el hecho de que será la investigadora quien finalmente escribirá sobre la entrevista, lo que otorga doblemente una posición de autoridad y estatus (Stacey, 1988), y

la condición de ejercer poder simbólico sobre la representación (Kauffman, 1992). Por esto, las negociaciones entre las investigadoras y las personas entrevistadas pueden ser también un mapa para el análisis de los conflictos identitarios y políticos, indicando ejes interpretativos clave para comprender cómo unas y otras se sitúan en el diálogo y, no menos, cómo buscan hacer valer sus propios intereses de presentación frente a los demás (Kauffman, 1992). Las investigadoras también estamos jugando posiciones y papeles frente a otros sujetos cuando nos proponemos entrevistarlos. En síntesis, hay que matizar también la visión de Stacey (1988) mencionada anteriormente de que la etnógrafa es una autora individual de su propio texto etnográfico, porque

poner en primer plano la dimensión autoral del sujeto-etnógrafo aísla el texto de los análisis históricos, sociales, culturales y políticos. En la medida en que fetichiza la forma y las personas autorales, el movimiento formalista glosa el problema del poder en la etnografía de maneras asociales, ahistóricas y apolíticas. ¿Cómo se puede discutir con una autora que recurre continuamente a «es sólo mi punto de vista (parcial y sesgado)» pero sin dar cuenta de la política local de ese punto de vista? [...]. La fetichización de la forma y de las personas autorales es en sí misma un movimiento tanto político como metatextual, que una vez más privilegia al exnominar un punto de vista blanco, burgués y patriarcal (Kauffman, 1992, p. 191).

Cuarto, el carácter procesual de estos diálogos, que va mucho más allá del registro de una entrevista propiamente dicha. La relación, negociaciones y condiciones contextuales exceden con creces (son anteriores y posteriores) al momento específico del diálogo grabado. Una parte central de nuestros esfuerzos está en sostener los vínculos con la gente antes y después de la grabación:

En consecuencia, la etnógrafa que comienza y termina su análisis con las palabras dichas puede perderse gran parte de lo que se dijo. Además, la grabación, su transcripción u otro registro escrito de las palabras pronunciadas no son la entrevista, sino una cosificación seductora de una parte de

esta. Un registro de las llamadas telefónicas, los contactos cara a cara y todas las demás negociaciones, además de un informe posterior a la entrevista de lo que sucede antes, durante y después del período de preguntas y respuestas, son necesarios para comprender el análisis realizado (Kauffman, 1992, p. 203).

Quinto, los aspectos anteriores sumados demandan asumir el carácter intersubjetivo de la entrevista para las etnógrafas feministas, especialmente cuando trabajan con mujeres y diversidades sexuales. Para comprender este punto, volvamos a De Beauvoir (2018 [1949], p. 53), para quien la esfera a que pertenece lo femenino «está cerrada por todas partes, limitada, dominada por el universo masculino: por alto que seicen las mujeres, por lejos que se aventuren, siempre habrá un techo sobre sus cabezas y unas paredes que les impedirán el paso» (De Beauvoir, 2018 [1949], pp. 236-237).

Como vimos en el capítulo 1, De Beauvoir (1972) apunta a la posibilidad de que la vivencia femenina, al ser convertida en relato, permita a las mujeres construir procesos de trascendencia. La praxis del relato les otorga centralidad como sujetos políticos a partir de la reflexión sobre las singularidades y comunalidades femeninas. Se trata, por lo tanto, de un diálogo eminentemente político, intersubjetivo y situado. Un encuentro que no puede basarse en el binarismo clásico de la otredad antropológica («Yo» y «los Otros»). Kauffman (1992) lo nota con agudeza al hablar de su investigación con mujeres artistas en Estados Unidos:

Para mí, como para muchas académicas, la base para conceder seriedad y validez a las identidades y experiencias de las mujeres es mi propia vida y el feminismo. No es casualidad que haya concebido esta investigación en un momento en que la «mujer» en mí parecía prácticamente desplazada por la «académica-investigadora». Compartía con los sujetos de mi investigación una «conciencia bifurcada» (Smith, 1987, p. 90), una conciencia (más o menos) de tensiones y discontinuidades entre aspectos igualmente serios y válidos de la identidad social (Kauffman, 1992, p. 195).

Esta «conciencia bifurcada» supone una encrucijada entre seguir los protocolos científicos y éticos que la profesión requiere, y atender de manera flexible a las negociaciones (políticas) sobre modos, formas y lugares para establecer una conversación coherente con los propósitos feministas:

Al no ignorar esa tensión, aprendí a entender las negociaciones sobre la entrevista como mujeres artistas diciéndome que mi metodología no se ajustaba a su experiencia, de hecho, señalando la presunción de mi intento de establecer las condiciones de nuestra interacción [...]. Seguir el protocolo habría sido precisamente invalidarme a mí misma, a ellas, a nuestras relaciones y a todo el proyecto (Kauffman, 1992, p. 195).

Así, Kauffman (1992) señala que la entrevista feminista tiene siempre un carácter experimental metodológico y debe cuestionar la supuesta neutralidad de los protocolos que somos impelidas a seguir. Su advertencia conduce a sostener una vigilancia epistemológica situacional (negociada con la gente) con relación a estos elementos; aspectos que resultaron fundamentales en el proceso investigativo que dio origen a este libro y que describiremos en los capítulos 6, 7 y 8.

CIERRE

En este capítulo abordamos los límites y posibilidades de la etnografía feminista, en general, y de la intersubjetividad que esta plantea, en particular. No teníamos pretensiones de llegar a una definición monolítica sobre esta perspectiva metodológica, pero delimitamos una serie de elementos que la orientan, en tanto condiciones de posibilidad. Buscamos, así, configurar un punto de partida interpretativo necesario e inacabado, según el cual este tipo de estrategia etnográfica se inclina a posicionar equitativamente a las investigadoras y a las personas estudiadas, reconociendo la imparcialidad en las relaciones establecidas entre estas partes. Esto implica considerar que el quehacer investigativo no es inmune a los valores

sociales y posicionamientos políticos, acentuándose así la dimensión intersubjetiva, reflexiva y vivencial de la práctica etnográfica.

Pero la etnografía feminista también debe desnudar el carácter histórico, relativo y hegemónico del conocimiento antropológico, situando la persistencia de sus vestiduras coloniales, raciales y patriarcales-heteronormativas. Como etnógrafas, estamos llamadas a hacer este ejercicio sin soslayar la posición de sujetos políticos históricamente contingentes en el que nos encontramos. La conciencia de esta contingencia demanda una posición de vigilancia epistémica permanente y de reconocimiento de los límites que tenemos como sujetos, especialmente frente a la falta privilegiada de conciencia autocrítica (Kauffman, 1992).

La asunción de esta «parcialidad» de la producción del conocimiento en la etnografía nos conduce a repensar la relación entre «objetividad y otredad» en antropología. Vimos que la antropología clásica construyó a sus «objetos de investigación» desde una posición de superioridad civilizatoria. El etnógrafo (hombre, blanco, proveniente de países colonizadores) establecía una posición jerárquica frente a «los Otros» exóticos, salvajes. A partir de 1980, las limitaciones de esta construcción simbólica fueron tenazmente criticadas en la disciplina, originando un giro hermenéutico.

En este debate sobre el carácter interpretativo del conocimiento antropológico, autores como Clifford y Marcus (1986) convocaron una «reinención» de la narrativa etnográfica como género literario, pero señalando el supuesto fracaso de las antropólogas feministas en hacerlo. Las reacciones feministas quedaron reflejadas en innumerables obras posteriores, las cuales denunciaron la sistemática invisibilización de las contribuciones femeninas en las innovaciones textuales etnográficas.

Se cuestionó también los límites de la entrevista como herramienta para registrar las «voces» de quienes entrevistamos. Planteamos así la necesidad de una postura (auto)crítica con relación a las trampas de la etnografía feminista, reconociendo que más allá de nuestro deseo de establecer relaciones horizontales, las interacciones son asimétricas. Habría, por lo mismo, que reconstruir los matices de estas

asimetrías, visibilizando la agencia de las personas y situando las jerarquías simbólicas, sociales y políticas que permean la autoría del texto escrito por la(s) etnógrafa(s). La entrevista excede el momento de la grabación propiamente dicha, demandando sostener un registro atento de las diversas interacciones y negociaciones realizadas con las personas antes y después de este momento. Al asumir este proceso como una negociación, reconocemos su carácter intersubjetivo y planteamos el imperativo de repensar situacionalmente (junto con la gente) los protocolos ético-científicos.

Como anunciamos al inicio, el ejercicio definitorio realizado en este texto se encuentra inacabado. Pero esta incompletud es parte de la apuesta crítica más íntima de la etnografía feminista, la cual se apoya en la perspectiva de que solamente la asunción de la parcialidad del conocimiento puede conducirnos a una objetividad menos ingenua, más humana y contextualmente situada (Haraway, 2021 [1988]). Los capítulos que siguen sinceran los aspectos más íntimos de esta «objetividad situada» en nuestro proceso de investigación, mostrando la trastienda de un estudio que no puede ser comprendido afuera de nuestras trayectorias de vida y profesionales.

AGRADECIMIENTOS

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* (atribuida a Menara Guizardi) y a la Coordinación de la Formación del Personal de Nivel Superior (CAPES, Brasil), que lo financia a través del proyecto CAPES/PRINT «*Metodologia e Ensino: desafios e inovações nas Ciências Humanas*» (Proceso: 88881.311314/2018-01), coordinado por la Dra. Nashiele Rangel Loera en la Universidad Estadual de Campinas (Brasil). También agradecen a Edison Pérez por la revisión de gramática y estilo en castellano y a Christine Ann Hills por la traducción al inglés.

REFERENCIAS

- Abu-Lughod, L. (2019 [1988]). ¿Puede haber una etnografía feminista? En A. Caicedo (Ed.), *Antropología y feminismo* (pp. 15-48). Asociación Colombiana de Antropología.
- Behar, R. (1993). Women writing culture: another telling of the story of American anthropology. *Critique of Anthropology*, 13(4), 307-325.
- Behar, R. y Gordon, D. A. (Eds.). (1995). *Women Writing Culture*. University of California Press.
- Butler, J. (2011). Replantear el universal: la hegemonía y los límites del formalismo. En J. Butler, E. Laclau y S. Zizek, *Contingencia, hegemonía, universalidad: diálogos contemporáneos de la izquierda* (pp. 19-50). Fondo de Cultura Económica.
- Cardoso, R. (1983). *Novas formas de participação política: as mulheres no Brasil*. CEPAL.
- Cardoso, R., Chauí, M. y Paoli, M. (1984). *Perspectivas antropológicas da mulher*. Zahar.
- Castañeda-Salgado, M. (2010). Etnografía feminista. En N. Blazquez, F. Flores y M. Ríos (Coords.), *Investigación Feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 233-257). UNAM.
- Castañeda-Salgado, M. (2012). Antropólogas y feministas: apuntes acerca de las iniciadoras de la antropología feminista en México. *Cuadernos de antropología social*, (36), 33-49.
- Clifford, J. (1997). Spatial Practices: Fieldwork, Travel, and the Disciplining of Anthropology. En A. Gupta y J. Ferguson (Eds.), *Anthropological Locations. Boundaries and Grounds of a Field Science* (pp. 185-222). University of California Press.
- Clifford, J. y Marcus, G. (1986). *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. University of California Press.
- Cotterill, P. (1992). Interviewing Women: Issues of Friendship, Vulnerability, and Power. *Women's Studies International Forum*, 15, 593-606.
- De Beauvoir, S. (1972). *Final de cuentas*. Sudamericana.
- De Beauvoir, S. (2018 [1949]). *El segundo sexo*. Lumen.
- Des Chene, M. (1997). Locating the Past. En A. Gupta y J. Ferguson (Eds.), *Anthropological Locations. Boundaries and Grounds of a Field Science* (pp. 1-46). University of California Press.
- DeVault, M. L. (1987). Women's talk: Feminist strategies for analyzing research interviews. *Women and language*, 10(2), 33.
- Eckert, C. (1997). A saudade em festa e a ética da lembrança. *Revista Estudos Feministas*, 5(01), 182-192.
- Fabian, J. (2002). *Time and the other: How anthropology makes its object*. Columbia University Press.

- Fabian, J. (2006). The Other Revisited. Critical Afterthoughts. *Anthropological Theory*, 6(2), 139-152.
- Fraser, N. (2017 [2000]). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era «post-socialista». En New Left Review (Ed.), *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo* (pp. 23-66). Traficantes de Sueños.
- Geertz, C. (1991). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gregori, M. (1993). As desventuras do victimismo. *Revista Estudos Feministas*, 1(01), 143-149.
- Gregorio, C. (2019). Explorar posibilidades y potencialidades de una etnografía feminista. *Disparidades. Revista de Antropología*, 74(1), 1-7.
- Gregorio, C. y Alcázar, A. (2014). Trabajo de campo en contextos racializados y sexualizados. Cuando la decolonialidad se inscribe en nuestros cuerpos (España). *Gazeta de Antropología*, 30(3), 1-16.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Norma.
- Gupta, A. y Ferguson, J. (1997). Discipline and Practice: «The field» as Site, Method, and Location in Anthropology». En A. Gupta y J. Ferguson (Eds.), *Anthropological locations: Boundaries and grounds of a field science* (pp. 1-47). University of California Press.
- Hannerz, U. (1986). Theory in Anthropology: Small is Beautiful? The Problem of Complex Cultures. *Comparative Studies in Society and History*, 28(2), 362-367.
- Hanson, R. y Richards, P. (2017). Sexual Harassment and the Construction of Ethnographic Knowledge. *Sociological Forum* 32(3), 587-609.
- Haraway, D. (2021 [1988]). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En LasTesis (Comps.), *Antología feminista* (pp. 27-63). Debate.
- Harding, S. (1987). Introduction: Is there a feminist method? En S. Harding (Ed.), *Feminism y Methodology* (pp. 1-14). Indiana University Press.
- Harding, S. (1990). Feminism, science, and the anti-enlightenment critiques. En J. Nicholson (Ed.), *Feminism/postmodernism* (pp. 83-106). Routledge.
- Harding, S. (1992). After the Neutrality Ideal: Science, Politics, and Strong Objectivity. *Social Research*, 59(3), 567-587.
- Jimeno, M. (2005). La vocación crítica de la antropología en Latinoamérica. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (1), 43-65.
- Kanter, R. (1977). *Men and Women of the Corporation*. Basic Books.
- Kauffman, B. (1992). Feminist Facts: Interview Strategies and Political Subjects in Ethnography. *Communication Theory*, 2(3), 187-206.
- Keller, E. (1985). *Reflections on Gender and Science*. Yale University Press.

- Kuklick, H. (1997). After Ishmael: The Fieldwork Tradition and Its Future. En A. Gupta y J. Ferguson (Eds.), *Anthropological Locations. Boundaries and Grounds of a Field Science* (pp. 47-65). University of California Press.
- Lagarde, M. (1990). *Cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. UNAM.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría género. *Nueva Antropología*, (30), 173-198.
- Leistle, B. (2017). Introduction. En B. Leistle (Ed.), *Anthropology and alterity: Responding to the Other* (pp. 1-24). Taylor y Francis.
- Lyons, L. T. y Chipperfield, J. (2000). (De)Constructing the Interview: A Critique of the Participatory Method. *Resources for Feminist Research*, 28(1/2), 33-48.
- MacKinnon, C. (1982). Feminism, Marxism, Method, and the State: An Agenda for Theory. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 7(3), 515-544.
- McNamara, P. (2009). Feminist ethnography: Storytelling that makes a difference. *Qualitative Social Work*, 8(2), 161-177.
- Milkman, R. (1982). Redefining «Women's Work»: The Sexual Division of Labor in the Auto Industry During World War II. *Feminist Studies*, 8(2), 337-372.
- Olivera, M. (1975). La opresión de la mujer en el sistema capitalista. *Historia y Sociedad*, (6), 3-12.
- Ortner, S. (1972). Is female to male as nature is to culture? *Feminist studies*, 1(2), 5-31.
- Reiter, R. (1975). *Toward an Anthropology of Women*. Monthly Review Press.
- Rosaldo, M. (1974). Woman, culture, and society: A Theoretical Overview. En Rosaldo, M. y Lamphere, L. (Eds.), *Woman, culture, and society* (pp. 17-42). Stanford University Press.
- Rosaldo, M. y Lamphere, L. (Eds.). (1974). *Woman, culture, and society*. Stanford University Press.
- Rubin, G. (1975). The Traffic in Women: Notes on the «Political Economy» of Sex. En R. R. Reiter (Ed.), *Toward an Anthropology of Women* (pp. 157-210). Monthly Review Press.
- Sacks, K. (1979). *Sisters and wives: the past and future of sexual equality*. University of Illinois Press.
- Scheper-Hughes, N. (1987). Culture, scarcity, and maternal thinking: mother love and child death in Northeast Brazil. En *Child survival: Anthropological perspectives on the treatment and maltreatment of children* (pp. 187-208). Springer.

- Smith, D. E. (1975). An Analysis of Ideological Structures and How Women Are Excluded: Considerations for Academic Women. *Canadian Review of Sociology*, 12(4), 353-369.
- Smith, D. E. (1987). Women's perspective as a radical critique of sociology. En S. Harding (Ed.), *Feminism y Methodology* (pp. 84-96). Indiana University Press.
- Stacey, J. (1988). Can there be a feminist ethnography? *Women's Studies International Forum*, 11(1), 21-27.
- Stocking, G. (1992). *The Ethnographer's Magic and Other Essays in History of Anthropology*. University of Wisconsin Press.
- Strathern, M. (1988). *The gender of the gift: problems with women and problems with society in Melanesia*. University of California Press.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros. Reflexiones sobre la diversidad humana*. Siglo XXI.
- Weston, K. (1997). The Virtual Anthropologist. En A. Gupta y J. Ferguson (Eds.), *Anthropological Locations. Boundaries and Grounds of a Field Science* (pp. 163-84). University of California Press.
- Yost, M. R. y Chmielewski, J. F. (2012). Blurring the line between researcher and researched in interview studies: a feminist practice? *Psychology of Women Quarterly*, 37(2), 242-250.

CAPÍTULO 6

SITUARNOS EN EL PROBLEMA

Menara Guizardi, Carolina Stefoni y Herminia González

INTRODUCCIÓN

Este capítulo ofrece un recuento autoetnográfico sobre un punto clave subrayado por Harding (1987) en su definición de la perspectiva feminista en ciencias sociales: la necesidad de asumir críticamente que la construcción de los temas, problemas y preguntas de investigación está intervenida por los intereses de las propias investigadoras y también de las personas a quienes investigamos.

Sincerándonos sobre estos elementos, contaremos cómo la formulación de nuestro proyecto feminista etnográfico sobre las experiencias de científicas sociales —que lideramos las tres autoras de este capítulo desde abril de 2023— es parte de una historia de casi una década, en la cual se entrecruzan los derroteros laborales y los vínculos afectivos que construimos. Veremos que nuestras motivaciones para plantear el proyecto —en sus interrogantes, objetivos, metodologías— están imbricadas con la experiencia que compartimos entre 2014 y 2023 al enfrentar conjuntamente desafíos profesionales y personales atravesados por desigualdades de género.

Este escrito tiene una dimensión experimental, por una parte, debido al tema tratado: no es muy recurrente que la trastienda de la investigación reciba un lugar destacado en un libro. Por otra parte, debido a su propuesta narrativa autoetnográfica, relatando cómo las experiencias de las investigadoras configuraron los intereses, perspectivas y planteamientos de un estudio. Este ejercicio autocrítico tiene por objetivo situar nuestra posición parcial y encarnada en la investigación que propusimos, asumiendo dicha posicionalidad como la única «objetividad» posible, en los términos de Haraway (2021 [1988]) discutidos en el capítulo 5.

Al añadirle el prefijo «auto» a la reflexión que proponemos aquí —denominándola una «autoetnografía»— buscamos «poner en valor las propias experiencias, las vivencias encarnadas y nuestras historias situadas de encuentros políticos desde la diferencia» (Gregorio, 2023, p. 17). Este giro abre «un abanico de posibilidades de construir conocimiento» que suele estar vetado en nuestro medio profesional «por considerarse personal, privado o íntimo y por tanto no científico, desde una noción de Ciencia guiada por la neutralidad, objetividad e imparcialidad, y sobre todo desprovista de afectividad y emociones» (Gregorio, 2023, p. 117). En este libro, concebimos la perspectiva autoetnográfica como «un devenir investigativo que implica una práctica de resistencia a formas de conocer hegemónicas» (Gregorio, 2023, p. 118). No se trata, así, de «una innovación metodológica atribuible al giro narrativo y emocional» (Gregorio, 2023, p. 118), sino de un posicionamiento epistémico sobre la ineludible dimensión parcial y encarnada del oficio etnográfico.

Es buscando superar la «falta privilegiada de autoconsciencia crítica» (Kauffman, 1992, p. 201) (ver capítulo anterior) y señalar el carácter situado de nuestro conocimiento, que nos sinceramos sobre cómo llegamos a la propuesta de investigarnos como parte de un grupo de profesionales marcado por más desigualdades y violencias de género de las que solemos reconocer.

Para que esta propuesta pueda comprenderse, narraremos nuestra trayectoria como equipo de investigación entre 2014 y 2023. Abordaremos la desarticulación de una red de mujeres

académicas, los procesos de censura editorial y las sobrecargas de cuidado familiar y de labores académicas (especialmente en la pandemia). A partir de estos testimonios, dilucidaremos los contornos de la propuesta de investigación que construimos: sus objetivos, preguntas, metodologías. Finalizamos subrayando tres aspectos críticos para, desde una perspectiva feminista, situarnos en el problema de investigación.

EL NAUFRAGIO DE LA RED

En 2014, trabajábamos en una universidad en Santiago (Chile), vinculadas a distintas unidades académicas. Compartíamos temas de investigación y estábamos muy entusiasmadas con formar una red de investigadoras/es con intereses afines para construir proyectos de mayor envergadura. Invitamos a colegas de diversas instituciones, quienes se sumaron a nuestro entusiasmo. Nos reuníamos semanalmente para organizar actividades, institucionalizamos un seminario de discusión de avances de investigación que funcionó por cuatro años del que participaban estudiantes de pre y posgrado de universidades chilenas y de otros países. Organizamos uno de los primeros seminarios internacionales realizados en Chile sobre el tema de investigación que nos convocaba, que logró un interés inesperado. Publicamos varios artículos y un par de libros y, además, creamos un curso de posgrado que funcionó durante cuatro años (2014-2018).

Íbamos a todo vapor y estábamos *emocionadas*. Lo decimos en femenino porque el grupo terminó siendo únicamente femenino, pese a que no fue nuestra intención ya que invitamos a colegas varones. Echar a andar una red de investigación tan dinámica (y con tan pocos recursos iniciales) implicaba mucha labor de gestión (con tareas frustrantes, demandantes) y una sensibilidad y cuidados extremados hacia las necesidades del equipo. Lo anterior porque trabajábamos por la red con grandes dosis de sacrificio personal: en nuestro tiempo, robándole horas al sueño, a las familias, al ocio, y equilibrando todo esto precariamente con otras funciones institucionales. Además,

la institución en la que las tres trabajábamos atravesaba una crisis, lo que fue aumentando el número de funciones que cada una debía desempeñar, presionándonos para asumir varios cargos de gestión simultáneamente y, además, cubrir con trabajo extra y no-remunerado funciones para las cuales se carecía de capital humano. Pensábamos, no obstante, que este esfuerzo inicial era necesario para llegar a resultados sólidos y, así, convencer a nuestras instituciones (la nuestra y las de las y los colegas) de que valía la pena apoyar la propuesta. Estábamos dispuestas a invertir años de trabajo no-remunerado y arduo para firmar las bases de este plan compartido, con la esperanza de que perdurara.

Al ir aquilatando la inversión de tiempo necesaria, los colegas fueron dejando de participar y ocupando su esfuerzo en cosas «más productivas» (escribir y publicar solos, por ejemplo). Esto quedó en evidencia cuando decidimos postular a un concurso para la creación de un centro con autonomía jurídica para desarrollar investigación científica sobre un fenómeno de interés para todas/os. Esta convocatoria la tuvimos que preparar durante nuestro mes de vacaciones: quedamos trabajando solo un grupo pequeño de mujeres. Después de varias reuniones, uno de los investigadores de la red decidió postular por su cuenta. Lo lamentable de esta decisión, si bien legítima, es que, durante una reunión con una de las universidades implicadas, y con nosotras presentes, este colega señaló que nuestra postulación no tenía posibilidades de triunfar, buscando convencer a las autoridades de apoyar su propuesta. Así fue como quedamos solo mujeres en el grupo, redoblando los esfuerzos para defendernos incluso de este tipo de ataques. Se generó entre nosotras un espacio de apoyo donde nos reíamos de las (des)venturas comunes y nos consolábamos ante las precariedades laborales.

En uno de nuestros encuentros, las risas quedaron congeladas ante la noticia de que una de nuestras compañeras estaba atravesando una situación de acoso laboral y sexual. La historia era tan tenebrosa que a la mayoría incluso nos costó asimilarla. Ella decidió tomar medidas jurídicas, pero fue drásticamente recriminada por colegas (hombres y mujeres) y autoridades. Además, se vio

perjudicada por la lentitud de la resolución judicial del caso. En los meses inmediatamente posteriores a la denuncia sufrió humillaciones y reconvenciones. Una vejación pública que, a partir de voces distintas, construían una sinfonía con claros acordes y una moraleja de las más violentas. El entorno nos inducía a creer que la culpable de lo que ocurría era la víctima. No era una novedad que las cosas sucedieran así, ya que las mujeres son acusadas de todo tipo de cosas en los vericuetos del mundo académico, literario e intelectual: «De ser indecentes, ridículas, excepciones, indignas de ser amadas, de miseria, de locura (y posteriormente) de suicidio, criticadas por ser femeninas, por no ser femeninas»; o aún «de elitistas o de una imitación si no lo son, condenadas en cualquier caso de ser de segunda categoría o (en el mejor de los casos) a ser anomalías» (Russ, 2022 [1983], pp. 177-178).

No está en nuestras manos contar los pormenores y desenlaces de esta historia, que son parte del patrimonio de memoria y de lucha laboral de nuestra compañera. Pero, sí nos gustaría sincerar que su experiencia tuvo impactos muy profundos en nosotras. Las tres empezamos a conversar sobre las situaciones de desigualdad que atravesábamos. Hasta aquel momento, no habíamos tenido el coraje o la lucidez de hablar de ello. Pensábamos que era un «problema nuestro», «particular», motivado por carencias personales (por la falta de habilidades «individuales» para negociar los límites y derechos en las relaciones laborales).

Aquí entra en juego el efecto apuntado por De Beauvoir (2018 [1949]) que se explicitó en el capítulo 1. Las mujeres sufren una reiterada parcialización de su experiencia y sentido de mundo porque estos elementos tienen un acceso restringido como parte de la totalidad que denominamos «Humanidad» (con «H» mayúscula). Lo que se universaliza como humano es, en general, producto de las visiones y experiencias masculinas. De ahí la provocación de Lacan (1981) al decir que la «Mujer» (con M mayúscula, como totalidad representacional) no existe. Los debates sobre el género nos permiten expandir esta definición y asumir que este es un problema

enfrentado de forma más general por quienes son clasificados/as como no-masculinos/as, no solo por las mujeres.

Así, la parcialización de nuestras experiencias en cuanto académicas no es una casualidad, un problema psicológico aislado, sino el efecto de un sistema social de representaciones que constituye a las sensibilidades no-masculinas como depositarias de la fractura, la falta, lo parcial. Como vimos en el capítulo 5, aquello que se plantea desde estos lugares de enunciación es comprendido como lo opuesto a la objetividad (Abu-Lughod (2019 [1988], Behar, 1993; MacKinnon, 1982). El efecto de esta estructuración en la configuración de las sensibilidades puede ser brutal. Incluso mujeres entrenadas para cuestionar las naturalizaciones del mundo social (como las investigadoras) podemos pasar años atravesando experiencias de violencia en espacios laborales, sin comprender que ellas atañen a las reproducciones de las desigualdades de poder marcadas por el género, la racialización, las edades y las experiencias de clase.

Analizando los procesos de naturalización del racismo, Morrison (1988, p. 126) define estos mecanismos como «cosas indecibles tácitas», aludiendo con esta expresión a las formas de producción y reproducción de las injusticias que, pese a su reconocimiento implícito, siguen ocultas en el nebuloso cajón de lo impronunciable. Pensamos que esta definición puede ser usada también para pensar las desigualdades de género. En un mundo donde la representación (de una misma, de las demandas y de las posiciones propias) se convirtió en un articulador clave de las disputas por poder (Fraser, 2017 [2000]), las experiencias que se vuelven «cosas indecibles tácitas» son desplazadas de las arenas donde las hegemonías políticas se discuten. Su carácter innombrable públicamente es parte del juego de visibilidad e invisibilidad con el cual mujeres y diversidades sexuales en la academia somos recordadas de que nuestra existencia es «excéntrica» para los *arquetipos* dominantes del trabajo intelectual, que aún centralizan ideales de masculinidad (ser blanco y de la élite, para ser más precisas) (ver capítulo 5).

Gracias al caso de nuestra compañera, empezamos a acercarnos a las recomendaciones de Lazarre (2021) sobre «la importancia

crítica de la voz y los peligros del silencio, y también que esa voz y ese silencio no son “meramente personales”, sino que poseen una historia colectiva que debe nombrarse y estudiarse» (p. 23) (ver capítulo 1). Lo que sucedió después fue echando más leña a la hoguera de nuestras sospechas sobre el carácter desigual de la experiencia de las académicas. Otras dos compañeras de nuestra red sufrieron acoso profesional en sus instituciones: perdieron sus trabajos, iniciando un ciclo de precariedad laboral que les impedía seguir aportando a nuestro proyecto común. Nosotras, las tres supervivientes de este naufragio de la red, decidimos seguir adelante sosteniéndola con la expectativa de poder rearmarnos como equipo. Pero pronto esta noble intención fue desbaratada por un tsunami que nos tocó surfear: la sobrecarga de cuidados.

La de Menara empezó cuando, a fines de 2015, a su madre, que residía en Brasil, se le descubrió un cáncer muy avanzado. Menara y sus dos hermanas eran investigadoras y todas habían migrado por razones de inserción laboral. Una de ellas vivía en Alemania y la otra en una ciudad brasileña distinta de la de sus progenitores, mientras Menara residía en Chile. Las tres decidieron turnarse para cuidar a la madre, viajando a su residencia. Menara debió dejar su contrato estable y de planta en la universidad —que no contemplaba flexibilidad para estos viajes de cuidados— buscando acceder a una beca de posdoctorado. No logró obtener ninguna en Brasil, pero sí en un país vecino, Argentina. Propuso estudiar las fronteras entre estos países para facilitar sus viajes al territorio materno y lograr conciliar los cuidados con la investigación que debía realizar. Su nuevo vínculo laboral era inestable, de corto plazo (dos años) y sin aportes básicos (a la jubilación, por ejemplo), además de que su remuneración bajó a un cuarto de lo que cobraba.

Carolina, a su vez, atravesó la reorganización completa de su hogar al divorciarse del padre de sus dos hijos e hija. En pocas semanas, debió asumir con aún más vehemencia los cuidados familiares, incluyendo toda la atención emocional, escolar y relacional. En este proceso, se convirtió también en la única ancla económica familiar, lo cual implicaba no poder prescindir de ninguno de los compromisos

profesionales contraídos y además tener que asumir otros. La matemática de los tiempos se volvió deficitaria: era imposible atender todas las necesidades de cuidados y seguir trabajando a los ritmos anteriores (¡qué dirá aumentarlos!). Habría que hacer magia y lograr mejores condiciones laborales, remuneraciones y un ambiente profesional que aceptara, aunque fuera mínimamente, flexibilizar los tiempos para hacerlos compatibles con el cuidado cotidiano de una familia con tres menores; pero también condiciones que permitieran seguir creciendo profesionalmente. En este escenario, la solución más viable sería buscar nuevas alternativas laborales.

Herminia empezó su crisis de cuidado por cuestiones de salud. Ella también vivía en Chile en condición migratoria, a muchos kilómetros de su España natal y lejos de las redes (femeninas y familiares) de cuidados que nos apañan a las trabajadoras en momentos así. Para fines de 2015, Herminia fue diagnosticada con un sinfín de cálculos formándose en sus riñones. Pasados unos meses, tuvo pronóstico de operación. Fueron tiempos de salud inestable, con complicaciones y síntomas diversos añadiéndose cada semana. Herminia decía a modo de risa que había una piedra por cada situación de sufrimiento. A ello se le sumó un fraude en la cuenta bancaria del proyecto que dirigía, que finalmente pudo solucionar después de largos meses de auditorías fiscales. Además, había que seguir sosteniendo el ritmo laboral en un contexto de crisis en la universidad en la que trabajaba, donde quienes no mostraban un «entusiasmo energético», estaban amenazados de perder los cargos. El despido de su compañera y amiga (que había sufrido acoso laboral) en esta misma universidad, generó en ella un conflicto ético que implicó tomar la decisión de no seguir trabajando allí. Ante el impacto de estos hechos en sus afectos y su salud, Herminia decidió buscar la inserción en otro espacio. Esto implicó un demandante proceso de postulación a concursos y cuando logró una nueva plaza, adaptarse a la nueva institución.

En síntesis, para inicios de 2016, dos años después de haber iniciado el proyecto esperanzador de una red de mujeres investigadoras, las tres supervivientes del equipo estábamos en una situación

«contradictoria» en términos laborales y personales. En nuestro fuero íntimo, estábamos orgullosas del trabajo que hicimos, pues sus frutos traspasaban los límites de la universidad. Varias personas nos pidieron integrar la propuesta colectiva que articulábamos. Carolina inició una exitosa ruta de formación y mentoría a jóvenes investigadoras en etapa posdoctoral en el marco de la red. Fue alentador verlas crecer y ganar progresivamente su espacio, consolidándose como académicas. Por otra parte, pese a todas las trabas y oposiciones institucionales que enfrentamos, la universidad terminó usando el modelo de red que creamos como un ejemplo, estimulando la formación de otros grupos en ese formato. Al enterarnos de ello, sentimos que habíamos abierto puertas, que fue una iniciativa «de avanzada». En un contexto de incentivos individuales a la investigación, apostamos por un trabajo colectivo, de mujeres, con una importante propuesta de formación de investigadoras/es jóvenes, con redes internacionales y formulando nuevas vetas investigativas. Contribuimos a abrir un campo de estudio que era todavía incipiente en Chile.

Pero no podíamos dejar de sentir con amargura la imposibilidad de seguir trabajando bajo el alero institucional. Del animado grupo de mujeres que emprendimos aquella aventura, una parte fue desistiendo por razones de acoso laboral/sexual, mientras otras lo hacíamos por razones de sobrecarga —e incompatibilidad— entre lo productivo, lo reproductivo y los cuidados (propios, en el caso de Herminia; de los familiares descendientes, en el de Carolina, y ascendientes, en el de Menara). Para usar la expresión de Brody (1981), estábamos *atrapadas en el medio*: entre los trabajos de cuidado y académicos, pero sin nadie que pudiera relevarnos en ninguno de estos ámbitos o cuidarnos en caso de que lo necesitáramos. En este contexto, la red fue muriendo por asfixia, mientras nosotras tres nos atrincheramos, buscando apoyarnos mutuamente para sostener las exigencias de productividad académica (aspecto imprescindible para seguir teniendo trabajo, aspirar a un contrato estable o plantear mejores sueldos) en un periodo en el que nos sentíamos absolutamente desbordadas.

LA CENSURA TEMÁTICA

Fue duro ver el naufragio de la red, pero esta experiencia inició otro proceso más, que tiene hoy un significado crucial para nosotras: indagamos si tanta desigualdad en un grupo de mujeres académicas era algo excepcional, una transcendente mala suerte nuestra. Empezamos a preguntar a las colegas de otras redes —recopilamos relatos de Brasil, España, Chile y Argentina— cómo llevaban sus procesos de inserción laboral. Nos sorprendió lo rápido que nos llegaron las narrativas, lo mal que lo estaban pasando las colegas y lo generalizadas que eran las situaciones de desigualdad, acoso, violencia de género (sexual incluso) en espacios universitarios.

Buscando sortear los «peligros del silencio» (Lazarre, 2021, p. 23), pedimos la autorización de estas colegas para anonimizar sus relatos, analizarlos y publicarlos. Redactamos un artículo científico que removió lo más profundo de nuestras indignaciones: un texto encarnado, reivindicando nuestra experiencia y la de las compañeras desde una perspectiva feminista crítica. Nos costó mucha lectura enmarcar teóricamente este trabajo: pasamos meses revisando distintas obras hasta dar con una urdimbre analítica. Tras llegar al borrador, lo revisamos innumerables veces y pedimos a varias colegas que lo leyeran para señalar sus inconsistencias. No siempre fue fácil seguir adelante con este propósito debido a lo que esta travesía removía en nosotras. Pero no cejamos en este empeño, tirando adelante siempre que las fuerzas flaqueaban. Tras meses de escrutinio sobre el contenido, lo enviamos a un corrector profesional de textos, quien también escudriñó cada renglón en búsqueda de torpezas redaccionales que subsanar. A inicios de 2017, teníamos el artículo listo para enviar a evaluación.

Ahí empezó un nuevo capítulo de la odisea. Pensando que el texto tenía aportaciones interesantes, lo sometimos a una reconocida revista sociológica latinoamericana. Nos llamó la atención que, en el escaso lapso de un par de horas, el editor nos respondiera diciendo que el texto era «excelente», «estaba muy bien redactado», su «enfoque era novedoso y atingente», la «bibliografía muy completa», pero «infelizmente», la «interesante temática» estaba

«fuera del foco editorial» de la revista. La descripción de este foco en la página web de la publicación era muy genérica; mencionaba «problemáticas sociales contemporáneas y relevantes». ¿Acaso la desigualdad y violencia de género en la academia no son problemas? ¿No son sociales? ¿Contemporáneas? ¿Relevantes? En fin, decidimos que, más que indagar al editor (nos dio pudor escribirle diciendo que la existencia de mujeres académicas era un fenómeno social, que teníamos problemas y estos eran relevantes), sería más provechoso buscar otra revista a la que enviar el material. Y así lo hicimos... ¡siete veces!

Cualquiera que haya desempeñado la sufrible labor de adaptar un artículo a una revista sabrá que es de las tareas menos agradables de la vida académica. No se trata solo de las normas formales (algunas bastante incoherentes) que debemos atender. También toca revisar la producción de la revista, hacerla dialogar con el texto, incluir nuevas citas, cambiar estilos narrativos. Estas adaptaciones implican reescrituras, en realidad. Pasamos varios años en esta labor con relación a este texto en específico, que tuvo muchos rechazos. Primero, lo hacíamos con la esperanza de que algún editor lo evaluara por sí mismo o lo hiciera evaluar; luego con la perseverancia terca de llegar hasta las últimas consecuencias; por último, para sacar conclusiones sobre lo que estaba sucediendo.

Cada vez que nos devolvían el artículo, los argumentos repetían variaciones de la primera respuesta. El texto fue desestimado en estas siete revistas de América Latina y España, siempre a partir de una decisión inicial de los editores, sin nunca ser enviado a la evaluación ciega, externa y por pares [*peer review*]. Al principio, nos alegraba leer los elogios de editores al texto, repitiendo lo bien que estaba escrito, lo riguroso del trabajo y el carácter innovador del debate. Pero no tardamos en sentir un disgusto profundo con estas afirmaciones, destinadas a enmascarar lo obvio: se trataba de una censura temática. Las revistas eran de distintas disciplinas (sociología, antropología, ciencias sociales generales), pero todos los editores que nos respondieron eran hombres. Nos percatamos de otro reincidente discurso usado para justificar su decisión: que el

artículo sería de más interés para una revista «de temas femeninos», «de mujeres», «de género», «feminista».

Nos chocamos, así, con mecanismos de silenciamiento que empujan las contribuciones feministas a la periferia de las ciencias sociales (Behar, 1993). La marginación editorial causa a las autoras un efecto de soledad, de no contar con antecesoras en estos debates: «Cada mujer cree que debe enfrentar la carga de hacerlo todo por primera vez» (Russ, 2022 [1983], p. 173). Sin modelos previos, «es difícil ponerse las manos a la obra; sin contexto, es difícil hacer una valoración; sin colegas, es casi imposible alzar la voz» (Russ, 2022 [1983], p. 176).

Cualquier adulta funcional debe tener la capacidad de sobrevivir a experiencias frustrantes. Pero recibir siete veces el rechazo a un artículo que no fue siquiera evaluado (conforme el procedimiento establecido) excede con creces esta capacidad y puede mermar la seguridad del carácter más pétreo. Nos hundimos en desesperación varias veces y por turnos. Por momentos, una de nosotras pensaba que realmente no valía la pena seguir intentándolo, que el texto debería ser definitivamente encajonado. Las otras hacían el contrapeso emocional, animando a la disidente a intentarlo una vez más. Después de dos años sometiendo el texto a revistas de ciencias sociales concluimos que era necesario testearnos a otro nivel y averiguar si el trabajo carecía de calidad. Decidimos enviarlo a una muy renombrada revista feminista en inglés, con altos niveles de indexación y reconocimiento académico internacional. Tradujimos el artículo, lo hicimos revisar por una correctora profesional (remunerada con nuestros recursos personales, pues no disponíamos de fondos para ello). En este intento, el texto fue enviado a evaluación externa y fue luego aceptado con apenas algunos cambios. Los dictámenes de evaluación nos provocaron lágrimas: afirmaban que el material era excelente y nos felicitaban.

El artículo se publicó en 2022, seis años después de que lo habíamos redactado (Guizardi *et al.*, 2022). Incluimos en la versión final un apartado *bonus track* analizando los argumentos de los editores para realizar la censura temática a los textos feministas.

Usamos nuestra propia experiencia (con este y otros artículos) como fuente del análisis.

VÍCTIMAS DEL PROPIO ÉXITO

Mientras esta odisea con el artículo se arrastraba, seguíamos sosteniendo los malabares de la precariedad laboral, de la demanda por hiperproductividad y de las sobrecargas de cuidados con la estrategia de apoyarnos y sumar fuerzas. Atravesábamos una etapa en la cual muchas mujeres abandonan la profesión por las dificultades de sostener todo esto y avanzar hacia cargos mejores. No se trataba de una percepción particular nuestra, sino del aplastador carácter transversal de las brechas de género en la academia chilena (e internacional. Ver los capítulos de la primera parte del libro).

Intentando sobrevivir a este escenario, escribíamos y postulábamos juntas a financiamientos para investigar, organizábamos actividades académicas y establecíamos contactos con redes internacionales. Decidimos, asimismo, poner sobre la mesa nuestros conflictos, dialogando abiertamente sobre la competitividad y la reciprocidad en nuestra relación. Nos disgustamos entre nosotras varias veces, pero fuimos creando mecanismos para trabajarlo y un deseo de desarrollar una *ética del cuidado* compartida. Desde nuestra perspectiva, esta ética es una propuesta feminista que

nos guía para actuar con cuidado en el mundo humano y resalta los costos del descuido. Se basa menos en preceptos morales que en sabiduría psicológica, lo que subraya los costos de no prestar atención, no escuchar, estar ausente en lugar de presente, no responder con integridad y respeto (Gilligan, 2014, p. 103).

En otras palabras, «la ética del cuidado en su preocupación por la voz y las relaciones es la ética del amor y de la ciudadanía democrática. También es la ética de la resistencia al daño moral» (Gilligan, 2014, p. 90). Desde entonces, comprendimos que esta ética es un trabajo a tiempo completo: construirla implica mucha inversión emocional. Los consensos sobre cómo emprenderla no

son fáciles, pero estamos dispuestas a construirlos también en la relación que tenemos con estudiantes, tesis y asistentes. Nos dedicamos, así, a sostener el trabajo entre las tres a partir de este objetivo común.

Entre 2015 y 2019, presionadas por los parámetros de productividad, buscando consolidar nuestra estabilidad laboral en las respectivas instituciones en las que trabajábamos y/o intentando obtener recursos estables para investigar, preparamos concienzudamente postulaciones para el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT), uno de los más importantes instrumentos de la política científica chilena (Berríos, 2005). Como la obtención de estos proyectos es un elemento clave de las medidas de productividad académica (ver capítulo 3), ganarlos era una necesidad apremiante. Teníamos experiencias individuales adjudicándonos estos proyectos, pero la modalidad de presentarnos juntas implicaba pensarlos de otra manera, optando por lo colectivo. Suponía apostar por la interdisciplina, buscar puntos de encuentro entre nuestras agendas, complementarnos en nuestros saberes y aprendizajes.

Juntas, aplicamos con una propuesta para etnografiar comparativamente las experiencias de mujeres en territorios de frontera sudamericanos. Competimos (sin éxito) en 2015, 2016 y 2017. En todos estos años, recibimos abundantes comentarios de evaluación que usamos para mejorar el proyecto. Además, hicimos un gran esfuerzo por aumentar nuestras publicaciones en revistas internacionales de alta indexación, aspecto que pesaba fuertemente en la consideración de nuestros currículos. En este periodo, trabajábamos todos los días de la semana (nunca menos de diez horas diarias), sin apenas tomar descansos (en feriados, fines de semana y vacaciones).

En 2018, postulamos a tres proyectos FONDECYT Regular, cada uno de ellos dirigido por una de nosotras y codirigido por las demás. Estábamos obsesionadas por los detalles más milimétricos de estas postulaciones. Cada propuesta era un trabajo descomunal: revisábamos mil veces línea por línea, leíamos muchísimo, pedíamos a colegas que nos evaluaran y que fueran rigurosas en las críticas. Pero tras tantos años de fracaso con la primera propuesta

común, no teníamos ninguna expectativa de que alguno de estos proyectos fuera aprobado. Nos sentíamos bastante desmoralizadas. Suponíamos que no sabíamos escribir, que nos faltaban conocimientos de investigación, que nuestros currículos eran deficitarios. Esta visión desmoralizada sobre nuestro trabajo y trayectoria nos impidió darnos cuenta de que todo el esfuerzo realizado (a costa de nuestra propia salud, con la privación sistemática de sueño y descanso), provocó un salto en la calidad de nuestros proyectos y de puntuación por productividad en nuestros currículos. Fue así como nos adjudicaron los tres proyectos: el primero en 2019, y los dos otros en 2020.

Al enterarnos de estas noticias, nos pusimos eufóricas. Pero con el paso de los minutos, nos invadió la angustia: ¿Cómo íbamos a poner en marcha y sostener estos tres proyectos? Sintetizando nuestro problema, Herminia recurrió al dicho popular español: éramos «víctimas de nuestro propio éxito». La divertida frase ilustraba a la perfección cómo nos sentíamos, porque habíamos logrado un gran éxito (aprobar no uno, ¡sino tres proyectos!), pero esto significaba que estaríamos muchos años sosteniendo una sobrecarga de trabajo muy superior a lo recomendable para los seres humanos, en general, y para quienes ya están sobrecargadas, en particular.

Seguras de que nuestra probabilidad de adjudicarnos una de estas propuestas era ínfima, propusimos investigaciones de gran envergadura, con grandes equipos y con cronogramas considerables (dos propuestas tenían cuatro años y una tres de ejecución). Los proyectos eran muy ambiciosos empíricamente, pues contemplaban trabajo de campo en diferentes territorios dentro y fuera de Chile. También preveían la organización de eventos académicos, de viajes de cooperación internacional, numerosas publicaciones, labor de formación de tesis (de magíster y doctorado) y actividades de devolución a las comunidades. Estábamos resueltas a que las tres trabajaríamos con toda nuestra fuerza en aquella de estas propuestas que tuviera éxito, en caso de que fuera aprobada alguna. Con las tres aceptadas, tuvimos que sentarnos a diseñar y coordinar estrategias de cómo hacer todo esto sin morir en el intento.

Aceptamos el desafío sin ahorrar fuerzas y energías: armamos los equipos (que involucraban entre diez y veinte personas en cada proyecto) y nos pusimos con todo a la tarea. El primer año, 2019, fue frenético. Realizamos muchísimo trabajo de campo (viajando con los equipos), leímos, revisamos, escribimos, analizamos: 365 días sin feriados, vacaciones ni fines de semana. Al final del año, pensábamos ingenuamente que habíamos logrado equilibrar estas tareas titánicas y que teníamos todo bajo control.

MUJERES AL BORDE DE UN ATAQUE DE NERVIOS

Nuestra ingenuidad duró hasta marzo de 2020. El inicio de la pandemia del Covid-19 nos encontró codirigiendo tres grandes proyectos de investigación juntas, coordinando equipos que, sumados, llegaron a contabilizar cuarenta personas (entre asistentes, tesistas, personal administrativo y de apoyo).

El aislamiento social obligatorio nos confrontó con la responsabilidad de rediseñar todos los protocolos metodológicos, objetivos y productos de los tres proyectos, por una parte, y de hacerlo en tiempos muy acotados para evitar que las personas involucradas en nuestros equipos perdieran (en un momento de crisis excepcional) su trabajo y fuente de ingreso. Paralelamente, tuvimos que adaptar a la virtualidad todas las dinámicas de los equipos, incluyéndose las metodologías para acceder a los territorios y personas. Resulta difícil sintetizar el nivel de flexibilidad adaptativa que estos procedimientos nos demandaron. Tuvimos que familiarizarnos con metodologías desconocidas y plantear soluciones innovadoras.

Este mismo estrés adaptativo lo vivimos con relación a las actividades generales de nuestros espacios de trabajo en las universidades, especialmente las docentes. Adaptar cursos presenciales a la virtualidad del día a la noche, aprender a manejar nuevas aplicaciones y softwares, establecer sistemas de asistencia por videollamada para acompañar estudiantes, gestionar y coordinar la vida institucional online. En fin, fue un gran esfuerzo en muy poco tiempo. Progresivamente percibimos la enorme desigualdad en este proceso: fuimos

las mujeres quienes afrontamos la mayor parte de las tareas que implicaban el cuidado de las personas (compañeras y compañeros de trabajo, estudiantes, colaboradoras/es). Se fueron multiplicando los problemas por salud mental y nos tocó, al tener posiciones de responsabilidad (especialmente en los proyectos de investigación, pero no solo en ellos) desplegar estrategias para acompañar a la gente en estas situaciones y, además, reorganizar las labores colectivas cada vez que alguien se enfermaba. Entre 2020 y 2022 nuestra vida laboral fue aún más caótica y sobrecargada que en años anteriores y nuestras horas de trabajo superaron las doce diarias, de lunes a lunes, en casi todo este periodo.

La feminización del cuidado académico en la pandemia fue notable y solo comparado con otro fenómeno igualmente difícil de asimilar para nosotras: el abrupto incremento de los cuidados familiares. Cada una en circunstancias muy distintas, debió hacerse cargo de la reproducción de la vida familiar sin poder contar con una igual implicación de las parejas (en los momentos en que las teníamos y para quienes las teníamos). Hablamos mucho de esto entre las tres y fue alentador darnos cuenta de que podíamos acompañarnos en esto. Pero empezamos, una vez más, a preguntar a las colegas cómo estaban enfrentando esta crisis por la sobrecarga. La mayor parte de ellas estaban como nosotras: al borde de un ataque de nervios.

Angustiadas, empezamos a buscar las estadísticas internacionales y nos enteramos de que no éramos casos aislados. En el capítulo 1, sintetizamos esta problemática para el contexto internacional. Los trabajos inspiradores de Undurraga *et al.* (2021) y Mora *et al.* (2023) iluminan las particularidades del caso en Chile. Indagando sobre la conciliación productiva-reproductiva de académicas con el teletrabajo durante la pandemia, las autoras explicitaron la intensificación de las desigualdades de género en la academia chilena, con grandes repercusiones en las trayectorias femeninas. Confirmaron que la flexibilidad laboral, las sobrecargas y la ausencia de políticas universitarias para hacer frente a estos obstáculos provocaron efectos devastadores en la salud mental y emocional de las académicas en este país.

Nosotras éramos parte de este grupo de mujeres que se enfermó de sobrecarga. La gravedad de nuestro agotamiento físico se fue incrementando en sus manifestaciones. De tener muchas jaquecas, a no lograr dormir, a no poder caminar o estar sentadas por lumbago o, incluso, tener el cuello inmovilizado por tensiones cervicales. Los problemas de salud mental también se fueron desbordando y, mientras amparábamos a la gente de nuestros equipos y nuestras familias, no encontrábamos hombros donde ser amparadas. Como varias colegas en la misma situación, tuvimos cuadros de depresión y ataques de pánico.

Mientras sosteníamos este malabarismo de alto impacto para la salud, las complicaciones logísticas para realizar el trabajo cotidiano no dejaron de empeorar. Notamos, además, que las dificultades para publicar nuestros textos en las revistas internacionales se acrecentaron. Con tres proyectos de investigación con impronta feminista y perspectiva de género, recibimos decenas de rechazos al estilo de los que relatamos en el apartado anterior. Se multiplicaron los emails de editores diciendo que nuestros textos eran «excelentes», pero que no los someterían a la evaluación externa, que buscáramos una «revista feminista». Nuestro trabajo de adaptación de aquel texto censurado fue solo el inicio de una labor que repetimos hasta la saciedad (y más allá de ella) en la pandemia. En promedio, readaptamos cada texto de los proyectos en curso cinco veces hasta lograr que fueran sometidos a la evaluación externa y ciega por pares.

A inicios de 2022, las tres estábamos en una crisis de desilusión con las labores académicas. Teníamos un elefante en nuestro living y no lo veíamos. ¿Qué tan feminista podrían ser nuestras investigaciones si nos negábamos a mirar con profundidad las desigualdades de género en nuestro propio entorno laboral? No tomar como tema analítico las situaciones que enfrentábamos tenía dimensiones epistemológicas muy graves. Al no hablar de esto, al no denunciarlo, al no investigarlo, estábamos reproduciendo una lógica de objetivación de las mujeres cuyas vidas investigábamos en nuestros proyectos. Estábamos considerando que ellas eran destinatarias de desigualdad y violencias, mientras obviábamos nuestras experiencias también

debían ser objeto de un análisis feminista igualmente crítico. ¿Qué derecho teníamos a pedir a las mujeres que nos abrieran sus vidas y contaran sobre las violencias que enfrentaban si nosotras no estamos dispuestas a hacer lo mismo? Sin pretenderlo, estábamos posicionándonos en un lugar de privilegio con relación a ellas: convirtiendo sus experiencias en una otredad. Habíamos creado una representación ficcional de nuestra exterioridad con relación a problemas sociales que nos atormentaban la vida cotidianamente. *Éramos observadoras que rechazaban la labor de observarse*¹.

Pero, además, empezamos a sospechar que esta objetivación era, en realidad, el síntoma de nuestra propia experiencia traumática con relación a nuestra vida profesional. Fue así como comprendimos que proponer un proyecto sobre la desigualdad de género en las ciencias sociales era un imperativo ético, moral y de salud para nosotras. Un imperativo de rehumanización. Y nos pusimos a trabajar en ello.

LA PROPUESTA

Con nuestro equipo de asistentes —entonces compuesto por Eleonora López, Esteban Nazal, Isabel Araya y Lina Magalhães— iniciamos en enero de 2022 un trabajo frenético de recopilación de informes y estudios: reunimos cerca de 250 publicaciones. Armamos una base de datos de textos sobre las brechas de género en la academia chilena y latinoamericana y los leímos con entusiasmo (los resultados de este proceso se muestran en los capítulos 2, 3 y 4). La redacción del proyecto se extendió hasta fines de junio de 2022.

Considerando todo cuanto habíamos leído en equipo y nuestra experiencia personal desde 2014, decidimos que el proyecto se centraría en las experiencias de desigualdad y violencia de género enfrentadas por académicas (investigadoras y/o profesoras) de las ciencias sociales en instituciones científicas y de enseñanza

¹ Aludimos aquí al clásico libro editado por Stocking (1984), *Observers observed*, reconstruyendo una mirada crítica sobre algunos de los grandes nombres de la antropología del siglo XIX y XX (todos hombres, blancos, del Norte global).

universitaria (públicas y privadas) de cuatro países latinoamericanos: Chile, Argentina, Brasil y México². Su objetivo general sería describir, analizar y comparar estas experiencias, identificando: 1) las desventajas económicas, jerárquico-institucionales y políticas derivadas de las inequidades de género que las académicas enfrentan; 2) la reproducción y/o ruptura de estereotipos, simbolismos y moralidades que las marginan; 3) sus acciones personales y político-comunitarias para dar respuesta a estas problemáticas.

Propusimos una batería de preguntas que, igualmente, aludían a interrogantes sobre nuestras experiencias y sobre las que observábamos en nuestros entornos profesionales: ¿Cuáles son las formas de desigualdad y de violencia de género vividas más frecuentemente por las científicas sociales? ¿Cómo operan y cuál es el impacto de las jerarquías y simbolismos patriarcales en su marginación laboral? ¿Cómo las desigualdades y violencias de género afectan las relaciones de las académicas en las instituciones y con colegas? ¿Qué impactos tienen sobre su producción? ¿Sobre sus accesos a financiamiento científico? ¿Sobre el desarrollo y estabilidad de sus carreras? ¿Sobre la posibilidad de que ocupen cargos de gestión o jerárquicos elevados? ¿Hay dispositivos institucionales para apoyar las responsabilidades del cuidado? ¿Se penaliza a las mujeres que ejercen la maternidad? ¿Qué estrategias (personales, políticas, comunitaria) desarrollan para afrontar todas estas realidades?

² Elegimos estos países porque ostentan la mayor producción científica en Latinoamérica, son los que más invierten en ciencia (el 86% del recurso regional) y concentran la mayor parte (86%) del capital humano científico regional (Santín y Caregnato, 2020). Pese a ello, presentan elevados niveles de desigualdad de género en este campo. México y Chile ocupan el segundo y tercer puestos latinoamericanos en términos de menor participación femenina (Santín y Caregnato, 2020). En Brasil la participación masculina y femenina es casi equilibrada, mientras en Argentina las mujeres científicas son más numerosas (Santín y Caregnato, 2020); pero esto no implica que las académicas trabajen en condiciones de igualdad en ellos. Además, se verifica la insuficiencia de datos sistemáticos sobre la desigualdad de género en la ciencia en los sistemas estadísticos nacionales, agencias, consejos de investigación y universidades de los cuatro países.

En términos metodológicos, propusimos un estudio cualitativo y comparado, a ser realizado en treinta y seis meses. Partiendo de nuestro autorreconocimiento con relación a las mujeres con las cuales trabajaríamos —de cuya comunidad somos parte—, adoptaríamos una aplicación etnográfica feminista (intersubjetiva, reflexiva y experiencial), centralizando la denuncia de relaciones abusivas (ver capítulo 5). Además, propusimos enfatizar específicamente en la construcción de relatos femeninos: queríamos analizar las trayectorias profesionales de ochenta académicas (veinte en cada país), realizando con ellas detenidos diálogos en profundidad.

Postulamos a la convocatoria del FONDECYT ya cerca de julio de 2022 y recibimos la noticia de la adjudicación en enero de 2023. Fue una inusitada sorpresa: después de lo que leímos sobre los mecanismos androcéntricos en la selección de los fondos financieros (internacionalmente y en Chile), dábamos por desahuciado de antemano el proyecto, seguras de que recibiría mucha resistencia institucional y no sería aprobado.

La felicidad de la celebración dio paso a un necesario cuestionamiento sobre cómo realmente sostener el proyecto desde la etnografía feminista, a una reflexión sobre cómo tratar el relato de las mujeres, sobre cómo entrevistarlas y con qué límites podríamos apropiarnos de sus entrevistas. Este será el tema del capítulo siguiente.

CIERRE

Finalizaremos este capítulo con tres ejes reflexivos que ponen nuestra narración en diálogo con los debates sobre la perspectiva etnográfica feminista.

Primero, en la discusión teórica del capítulo 5, sintetizamos lineamientos para enmarcar la etnografía feminista. En conjunto, estos cuestionamientos establecen la necesidad de adoptar una visión situacional y contextual del proceso etnográfico y, simultáneamente, asumir su dimensión parcial y encarnada. Esto implica, entre otras cosas, considerar la faceta política de las interacciones entre las investigadoras y las personas investigadas. Supone fijar la atención

a su encuentro como parte de un proceso político (potencialmente conflictivo). Vimos que la «falta privilegiada de autoconciencia crítica» sobre estos aspectos es una amenaza para la perspectiva feminista, porque reproduce y amplía «las jerarquías sociales y culturales» (Kauffman, 1992, p. 201).

Basadas en nuestros análisis en este texto, quisiéramos sugerir que esta argumentación conduce al imperativo ético de cuestionarnos. No es posible adherir a una perspectiva feminista de la etnografía sin abrirnos seriamente a la autocrítica de nuestro papel y posición en los procesos que conducen a la investigación. El punto de partida de cualquier elaboración crítica es

la toma de conciencia de lo que uno realmente es; es decir, la premisa «conócete a ti mismo» en tanto que producto de un proceso histórico concreto que ha dejado en ti infinidad de huellas sin, a la vez, dejar un inventario de ellas. Por tanto, es un imperativo comenzar por recopilar ese inventario (Gramsci, 1975, p. 1363).

Así, una propuesta etnográfica feminista demanda de las investigadoras trabajar críticamente en el relato sobre sus genealogías: en su capacidad de dar ontología narrativa a sus propias experiencias, convirtiéndolas en un catálogo abierto de interpretaciones del mundo y de sus posicionamientos en él. Retomando la perspectiva gramsciana, esto implica la capacidad de acceder también a la comprensión de que las experiencias de los sujetos (nosotras y las mujeres con quienes trabajamos) se constituyen desde genealogías históricas: desde los procesos que han atravesado nuestras antepasadas, nuestras compañeras, los espacios donde vivimos, trabajamos y transitamos. Nuestras trayectorias son, simultáneamente, fuente del saber y contexto de producción del saber. El ejercicio autoetnográfico en este capítulo es, consecuentemente, un esfuerzo por realizar el «inventario de la memoria» (Gramsci, 1975, p. 1363), por situarnos en aquello que indagamos sobre el mundo social. Este inventario es un imperativo ético para quienes consideramos el *privilegio de la parcialidad* (Haraway, 2021 [1988]) como eje de cuestionamiento crítico.

Segundo, en la investigación que propusimos, los límites entre investigadas e investigadoras constituyen un lío importante, por al menos dos razones. Por una parte, porque al plantear estudiar al grupo profesional del cual participamos y en cuya vida social estamos inmersas, no podríamos apoyarnos en las fórmulas más «tradicionales» con las cuales la etnografía establece la ficción de separación «Nosotros/los Otros» (que en nuestro caso sería «Nosotras/las Otras»). Es decir, nuestro proyecto etnográfico tiene *un carácter meta-intersubjetivo*. Este apela precisamente a no reproducir la demanda por una aproximación neutra (o a la necesidad de que una se «externalice» para comprender). Por otra parte, se trata también de una investigación sobre las condiciones de vida y trabajo de quienes realizan investigaciones sociales. Esto dota la propuesta *de un carácter meta-investigativo* en el cual las observadoras son observadas... por otras tan observadoras como ellas.

Tercero, estos aspectos implican también configuraciones particulares para la relación entre el tiempo, los lugares y las personas involucradas, lo que nos demanda una vigilancia permanente hacia las formas de aplicar la etnografía. Sus protocolos, técnicas y mecanismos «estándar» a menudo reproducen desde lo formal una visión objetivadora de las personas investigadas, estableciendo una jerarquización entre quienes producen el análisis y quienes entregan información empírica al estudio. En nuestro proyecto, semejante naturalización sería inverosímil. No podríamos buscar construir autoridad etnográfica distanciándonos simbólicamente de las personas con quienes dialogamos porque pertenecemos a su entorno sociolaboral y compartimos con ellas tiempos y espacios de interacción: «Allí es ahora; aquí es allí; y nosotras somos ellas» (Weston, 1997, pp. 174-175). Pero también porque el problema, las preguntas y los objetivos de investigación son mejor comprendidos en cuanto analizados a través de nuestras experiencias y trayectorias en estos últimos años. La propuesta de investigación sigue siendo inteligible sin nuestro inventario de memoria, pero es infinitamente más pobre en términos interpretativos sin él.

No estamos afirmando que todas las científicas sociales sean como nosotras, por supuesto que se trata de un grupo muy heterogéneo. Pero, como discutió Abu-Lughod (2019 [1988]), el punto estaría, precisamente, en lograr construir los matices de estas heterogeneidades contextualizando las comunalidades que guardamos ellas y nosotras en cuanto mujeres y académicas; y analizando las contradicciones entre las diferencias en nuestros inventarios de memoria.

Pese a que buscamos identificar las condiciones más estructurales que van delineando las trayectorias femeninas, la que experimenta cada mujer es única e irrepetible, porque interviene en ella una multiplicidad de contextos, relaciones y situaciones (historias familiares, posiciones de clase y étnicas, por ejemplo). Ponernos a nosotras mismas como punto de partida para la reflexión apunta a equilibrar las posiciones de poder presentes en toda investigación. Es descentrarnos a nosotras mismas del lugar de privilegio que habita quien investiga. Este esfuerzo nos permite construir la intersubjetividad desde una relación algo más horizontal. Es ahí donde surge entonces la posibilidad de que las otras mujeres también nos observen a nosotras. Esta apuesta permite, a la vez, utilizar nuestras experiencias, posiciones de género y clase al servicio de nuestra pregunta de investigación. Es una herramienta investigativa. Es por todo ello que concebimos nuestra aproximación metodológica en este libro como una autoetnografía feminista crítica.

AGRADECIMIENTOS

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* (atribuida a Menara Guizardi) y a la Coordinación de la Formación del Personal de Nivel Superior (CAPES, Brasil), que lo financia a través del proyecto CAPES/PRINT «*Metodologia e Ensino: desafios e inovações nas Ciências Humanas*»

(Proceso: 88881.311314/2018-01), coordinado por la Dra. Nashiele Rangel Loera en la Universidad Estadual de Campinas (Brasil). También agradecen a Edison Pérez por la revisión de gramática y estilo en castellano y a Christine Ann Hills por la traducción al inglés.

REFERENCIAS

- Abu-Lughod, L. (2019 [1988]). ¿Puede haber una etnografía feminista? En A. Caicedo (Ed.), *Antropología y feminismo* (pp. 15-48). Asociación Colombiana de Antropología.
- Behar, R. (1993). Women writing culture: another telling of the story of American anthropology. *Critique of Anthropology*, 13(4), 307-325.
- Berrios, 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.
- Brody, E. (1981). Women in the Middle and Family Help to Older People (USA). *The Gerontologist*, 21(5), 471-489.
- De Beauvoir, S. (2018 [1949]). *El segundo sexo*. Lumen.
- Fraser, N. (2017 [2000]). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era «post-socialista». En New Left Review (Ed.), *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo* (pp. 23-66). Traficantes de sueños.
- Gilligan, C. (2014). Moral injury and the ethic of care: Reframing the conversation about differences. *Journal of social philosophy*, 43(1), 89-106.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni dal carcere*. Edición de Valentino Gerratana. Einaudi.
- Gregorio, C. (2023). Antropología feminista y etnografía: la perspectiva autoetnográfica. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 18(1), 115-138.
- Guizardi, M., González, H. y Stefoni, C. (2022). The Shoemaker and Her Barefooted Daughter: Power Relations and Gender Violence in University Contexts. *Frontiers: A Journal of Women Studies*, 43(1), 32-67.
- Haraway, D. (2021 [1988]). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En LasTesis (Comps.), *Antología feminista* (pp. 27-63). Debate.
- Harding, S. (1987). Introduction: Is there a feminist method? En S. Harding (Ed.), *Feminism y Methodology* (pp. 1-14). Indiana University Press.
- Kauffman, B. (1992). Feminist Facts: Interview Strategies and Political Subjects in Ethnography. *Communication Theory*, 2(3), 187-206.

- Lacan, J. (1981). *Seminario 20*. Paidós.
- Lazarre, J. (2021). *Una escritora en el tiempo*. Las Afueras.
- MacKinnon, C. (1982). Feminism, Marxism, Method, and the State: An Agenda for Theory. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 7(3), 515-544.
- Mora, C., Undurraga, R. y Simbürger, E. (2023). The multidimensionality of care in remote work: women academics in Chile during the COVID-19 pandemic. *Culture and Organization*, (29) 1-22.
- Morrison, T. (1988). Unspeakable Things Unspoken: The Afro-American Presence in American Literature. *Michigan Quarterly Review*, 28(1), 123-163.
- Stocking, G. (Ed.). (1984). *Observers observed: Essays on ethnographic fieldwork*. University of Wisconsin Press.
- Russ, J. (2022 [1983]). *Cómo acabar con la escritura de las mujeres*. Barret.
- Santín, D. y Caregnato, S. (2020). Concentración y desigualdad científica en América Latina y el Caribe a principios del siglo XXI. Un estudio cuantitativo. *Información, cultura y sociedad*, (43), 13-30.
- Undurraga, R., Simbürger, E. y Mora, C. (2021). Desborde y desazón versus flexibilidad y concentración: Teletrabajo académico y género en tiempos de pandemia. *Polis*, (59), 1-28.
- Weston, K. (1997). The Virtual Anthropologist. En A. Gupta y J. Ferguson (Eds.), *Anthropological Locations. Boundaries and Grounds of a Field Science* (pp. 163-84). University of California Press.

CAPÍTULO 7

NEGOCIAR LA ENTREVISTA

Menara Guizardi, Herminia González y Carolina Stefoni

INTRODUCCIÓN

En el capítulo anterior, contamos la historia de la creación del proyecto de investigación que dio origen a este volumen. Afortunadamente, la propuesta fue adjudicada en enero de 2023. Felices de contar con recursos, nos pusimos rápidamente a afinar los instrumentos metodológicos para someterlos a la fiscalización y aprobación ética. Esta no era una tarea menor, por dos razones principales.

La primera es de orden científico. La decisión sobre cómo operacionalizar la metodología afectaría todo el proyecto, por la necesidad de establecer parámetros comunes para los cuatro casos. Relaciones, procesos sociales, escenas y cosas no son comparables en sí mismos. Su comparabilidad no deviene, entonces, de unas condiciones inherentes, sino de la construcción (por parte de las investigadoras) de regularidades comparativas apoyadas en la formulación de perspectivas teórico-analíticas y en el diseño de procedimientos metodológicos replicables a todos los contextos investigados (Mauss, 1979 [1924], pp. 158-162). La perspectiva etnográfica feminista

añade un requisito más para la construcción teórico-metodológica: debe facilitar la descripción y análisis de la relación conflictiva entre las semejanzas y diferencias de las identidades (de género, clase, etnificadas, racializadas, etarias) y la manera en que las tensiones son encarnadas por las personas en situaciones y contextos específicos (Abu-Lughod, 2019 [1988]) (ver capítulo 5).

La segunda razón es de orden administrativo. En Chile, los proyectos con financiamiento del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT), como nuestra investigación, deben contar con el patrocinio institucional de una o más universidades. Estas instituciones fiscalizan (según las normativas nacionales vigentes), el cumplimiento de los procedimientos éticos científicos¹. Una vez adjudicados los proyectos, debemos presentar la propuesta y todos los instrumentos metodológicos a los comités éticos de las universidades patrocinantes, las cuales evalúan detenidamente el material y, tras constatar que se siguieron adecuadamente las directrices legales, emiten un certificado de cumplimiento. Este documento es requisito para que FONDECYT autorice el inicio del estudio e inicie la transferencia de los recursos para su ejecución. Todo este procedimiento toma muchísimo tiempo. Usualmente los comités piden reformular varios aspectos de los instrumentos. La cantidad de formularios, cartas e impresos que debemos preparar implican un amplio despliegue de gestión. Para evitar retrasos en el proyecto, agilizamos estas labores apenas recibimos la noticia de su aprobación.

En este proceso, los comentarios metodológicos que recibimos en una de las evaluaciones externas, ciegas y por pares del concurso resultaron imprescindibles y estamos muy agradecidas. El dictamen subrayaba que la intersubjetividad que proponíamos debería ser

¹ En Chile, se encuentran en vigor varias normativas sobre los deberes y derechos de quienes participan en investigaciones científicas y de quienes las realizan. Para los estudios sociales con personas, el principal marco de referencia es la Ley 19.628, «Sobre Protección de la Vida Privada» (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2012). También existen otras leyes aplicables, según cada caso; ver: ANID (2021).

profundizada: era necesario describir los procedimientos concretos que adoptaríamos para establecer nuestra posición como parte de la comunidad que investigaríamos. ¿Cómo operacionalizaríamos esta posicionalidad etnográfica feminista en el diálogo con las científicas sociales? Este interrogante abrió una importante veta de discusión acerca de los procedimientos metodológicos: sobre el carácter político de los instrumentos que usamos, especialmente la entrevista cualitativa, como discutimos en el capítulo 5 (DeVault, 1987; Harding, 1987; Kauffman, 1992; Lyons y Chipperfield, 2000; MacKinnon, 1982; McNamara, 2009; Stacey, 1988; Yost y Chmielewski, 2013).

La operacionalización de una perspectiva feminista demandaría en nuestro estudio redoblar la atención reflexiva sobre los instrumentos metodológicos, el diálogo con las mujeres y el tratamiento de sus relatos. Habría que trabajar estos elementos en coherencia con la ética feminista que proponíamos para el proyecto, inspirada en Gilligan (2014) (capítulo 6). La aplicación de este encuadre ético a los instrumentos de investigación significó mucha inversión emocional y laboral, y mucho tiempo de dedicación. Los consensos sobre cómo hacerlo no fueron instantáneos ni fáciles en nuestro equipo, pero estuvimos dispuestas a persistir en esta labor.

En las páginas que siguen, analizaremos la trastienda del desarrollo del guion de entrevistas del proyecto. La reflexión sobre este modelo involucró a todo el equipo durante seis meses (entre enero y julio de 2023), significando aprendizajes trascendentes. Retomaremos este proceso con un objetivo central: *reflexionar sobre la negociación de los relatos en una etnografía feminista intersubjetiva*.

Primero, sinceraremos cómo la formulación del guion de entrevista movilizó susceptibilidades emocionales y afectivas del equipo. Explicitaremos la decisión de aplicarlo entre quienes lo integrábamos antes de salir a terreno y las reflexiones y análisis sobre nuestros relatos realizados en talleres semanales coordinados por una terapeuta. En el cierre, recuperamos a Butler (2012) en una reflexión sobre los límites y posibilidades del (auto)reconocimiento en la metodología adoptada.

EL GUION IMPOSIBLE

Las tres directoras del proyecto (es decir, las tres autoras de este capítulo), empezamos a hablar sobre el guion de la entrevista del proyecto ya en la segunda semana de enero de 2023. Había aspectos del instrumento sobre los cuales teníamos más claridad. Por ejemplo, que contemplaría un primer momento de explicación de los procedimientos éticos (siguiendo la normativa vigente) y que la estructura en bloques subsecuente estaría en sintonía con los objetivos propuestos. Reuniéndonos para discutirlo, llegamos a una propuesta inicial en seis secciones: 1) informaciones personales; 2) perfil de las familias de origen; 3) inserción académica (subdividida en tres ejes: formación de pregrado; de posgrado e inserción laboral); 4) desigualdades de género laborales; 5) violencia de género en ámbitos laborales; 6) sobrecargas reproductivas y de cuidado. Esta estructura contemplaba todos los objetivos y permitía reconstruir las trayectorias personales y profesionales de manera cronológica.

Las preguntas de cada bloque demandaron mucha más reflexión. Un primer desafío fue hacerlas comprensibles en los contextos: con lenguajes y temas transversalizables, interpretables en los cuatro países. Tras muchas conversaciones sobre qué preguntar y cómo, redactamos el primer borrador del guion con noventa preguntas.

Al revisarlo, empezamos a experimentar algo de confusión emocional: las preguntas nos interpelaban fuertemente. Una cosa es proclamar el carácter intersubjetivo de la investigación, otra es ponerlo en práctica y sentir que estábamos mortificando nuestros propios avisperos emocionales. Nos fuimos sintiendo progresivamente inseguras e inconformes y no sabíamos cómo lidiar con el malestar que nos provocaban los temas y las formas de indagar. Cada pregunta fue tomando dimensiones personales, despertando reflexiones dolorosas sobre nuestras trayectorias. Eran temas espinosos que no habíamos podido, logrado o querido enunciar. Temas propios y de colegas que no habíamos asimilado emocionalmente. Abrirlos, pensar y hablar sobre ellos en voz alta significaba un esfuerzo desequilibrante. No seríamos capaces de responder a este cuestionario *si estuviéramos en*

la posición de ser entrevistadas. ¿Cómo le pediríamos a las colegas responder cosas que nosotras mismas no podíamos abordar?

Algunos ejemplos pueden ilustrar nuestra situación. Cuando revisábamos el apartado sobre «Inserción académica», Menara comentó no acordarse de experiencias de discriminación de género en su formación de pregrado. Pero, acto seguido, se asustó al recordar el caso de acoso sexual padecido por una compañera de curso (perpetrado por un profesor), las innúmeras agresiones sufridas por una profesora cuando ejerció de vicerrectora y el uso de lenguaje sexista de parte de los estudiantes hacia las mujeres (alumnas y profesoras). Herminia, a su vez, afirmó no haber vivido experiencias de desigualdad en su inserción laboral en los últimos años. Apenas terminó de decirlo, recordó cuando colegas y autoridades, en su primera inserción laboral, la llamaban «hijita», «chiquilla», «niña», haciéndola sentir una «menor de edad» en un universo de «hombres adultos». Carolina recordó escenas del acoso de un colega académico en un estacionamiento y de un superior jerárquico abusivo serial (que atacó a varias de sus subordinadas, provocando que ellas tomaran medidas para nunca dejar a ninguna mujer sola en su presencia).

En cada bloque y pregunta del guion, observamos que las tres teníamos *un mecanismo interno de ocultamiento de las experiencias de desigualdad, abuso y acoso*. Las guardábamos en rincones perdidos de la memoria. Nuestra primera reacción era decir «esto no me pasó nunca», «no tengo ejemplos». Pero al hablar de esto entre las tres, nos iban brotando recuerdos desordenados de escenas, a semejanza de los *pop-ups* que se abren en el navegador cuando buscamos en internet. ¿Cómo era posible no habernos dado cuenta de la cantidad y variedad de estas experiencias en las trayectorias de cada una? El hecho de trabajar juntas desde hace diez años y de compartir una amistad prolongada fue clave. Pudimos recordar juntas historias de cada una que presenciamos y acompañamos, ayudando así al efecto *pop-up* de nuestra memoria: «¿Te acuerdas de cuando asumiste un cargo de dirección? ¿Que por tres años no te pagaron el sueldo correspondiente a la función? ¿Que nunca te

dieron una explicación? ¿Que el director anterior seguía cobrando este sueldo después de haber dejado el cargo que ocupabas tú?». Así, nos ayudamos entre las tres a ver lo que no veíamos, a recordar lo que no recordábamos.

Identificamos, consecuentemente, un *segundo mecanismo interno: cuando recordábamos las experiencias, no siempre éramos conscientes de que involucraban violencias y/o desigualdades de género*. Es decir, hablábamos de la situación como un problema, pero sin atribuirle un carácter más general, vinculable a un conjunto de experiencias padecidas por las académicas. Estábamos atrapadas en una visión fragmentada. Al no tener una conciencia explícita del carácter transversal de las desigualdades de género en nuestras trayectorias, no formábamos una visión de conjunto de lo que ellas representaban para nosotras en términos vitales.

La labor de repasar las preguntas funcionó, entonces, como un «inventario» sobre lo propio. Lo que vimos sobre las tres en este ejercicio era doloroso, inasimilable, pero era real. La visión de conjunto de nuestras experiencias de desigualdad y violencia era terrorífica y ninguna de las tres nos sentíamos a gusto con esta imagen. Identificamos, así, un *tercer mecanismo interno: una resistencia emocional a ser retratadas así, y a permitir que los demás lo vieran también*.

Carolina levantó otro punto más: convivimos en un ambiente académico competitivo, hiperproductivista, precarizado y con elevados niveles de desigualdad de género. En este entorno, el moralismo clasista se suma al androcentrismo como principio de asimetría y tiene mucho peso a la hora de coartar posibilidades laborales (ver capítulos 2, 3 y 4). Al sincerar nuestras experiencias, ofreciéndolas como un relato ordenado, estábamos construyendo un panorama que podría ser usado para estigmatizarnos. Es decir, estas narrativas podrían incluso deslegitimarnos laboralmente. La posibilidad de alimentar algo así nos parecía absolutamente terrorífica. ¿Cómo pedir a las colegas que se abrieran a ejercicios narrativos que podrían exponerlas a esos riesgos?

Concluimos que deberíamos trabajar colectivamente para superar el ímpetu de ocultar nuestras experiencias de desigualdad de

género, la «falta privilegiada de autoconciencia crítica» (Kauffman, 1992, p. 201) sobre ellas y la resistencia emocional a retratarlas. El proyecto no podría enmarcarse en una ética del cuidado en que pediríamos a las mujeres superar estas barreras, sin estar nosotras mismas dispuestas a hacerlo. Había que poner nuestros cuerpos, memorias y trayectorias a disposición de este ejercicio. O lo hacíamos nosotras para ellas y con ellas, o nuestra investigación terminaría reproduciendo una violencia tácita, al objetivar a las mujeres y suponernos externas a estas realidades compartidas. Estuvimos hablando de esta propuesta hasta fines de febrero. Para inicios de marzo, teníamos un guion con el cual nos sentimos conformes. Pero queríamos que el investigador y las investigadoras jóvenes del equipo participaran de esta conversación.

LAS ENTREVISTAS DEL EQUIPO

Contábamos con un equipo de trabajo consolidado, compuesto por jóvenes investigadoras/es con quienes veníamos trabajando desde 2014 a través de la consecución de varios proyectos encadenados. La propuesta recién adjudicada representaba la continuidad de estas labores colectivas. Participaban de este equipo Eleonora López (doctoranda de sociología), Isabel Araya (doctoranda de antropología) y Esteban Nazal (antropólogo, magíster en comunicación política)².

Al inicio de marzo de 2023, les convocamos a pensar colectivamente en el guion de entrevista. Cada una/o revisó el documento, aportando comentarios y adecuaciones. Menara se encargó de volcar todo en un solo documento, el cual se envió nuevamente al grupo para una nueva ronda de comentarios (luego centralizados en un archivo común). Cuando finalizamos estas dos etapas, nos reunimos para hablar presencialmente del borrador. Entonces, discutimos cada una de las preguntas y surgieron reflexiones sobre aspectos que no habíamos identificado hasta entonces. Algunos ejemplos ayudarán

² En etapas subsecuentes, se sumaron al equipo Natalia Marroquín (antropóloga) y Ariany da Silva Villar (doctora en psicología).

a ilustrar cómo esta relectura constituyó una etapa fuertemente intersubjetiva, desencadenando procesos personales y reflexiones grupales.

Carolina señaló que la estructura de las preguntas tendía a enfocarse en las experiencias traumáticas, problemas y conflictos, desdibujando las estrategias específicas que las mujeres desarrollan para enfrentar (o convivir con) estas situaciones. Esto la hacía sentir incómoda, porque construía una imagen de las académicas victimizada, sin agencia. Concordamos con ella: no nos gustaría ser retratadas/os así, porque los matices de la agencia hablan mucho de las estrategias propias y colectivas y de nuestra capacidad de resistir incluso en contextos más opresores. Habría que permitir al cuestionario abrirse a estos matices, a indagarlos. Tras discutir cómo resolverlo, consensuamos añadir preguntas en cada bloque (orientándolas hacia cada tema específico) y también un bloque al final de la entrevista para retomar el asunto y expandirlo. El guion pasó a tener un séptimo bloque: «Respuestas de las mujeres a las desigualdades y violencias».

Eleonora apuntó que en el bloque sobre «Inserción académica», en el eje sobre la formación de pregrado, habría que preguntar si hubo figuras referentes que las inspiraron a plantearse estudiar su carrera universitaria. Al ser la primera mujer con estudios superiores de su familia, Eleonora sintió mucha dificultad para orientarse sobre qué estudiar y cómo desempeñarse profesionalmente. Herminia concordó, porque había vivido lo mismo. Coincidimos, así, que esta falta de referentes era clave, pues impide conocer los atajos, las formas de avanzar y las soluciones más sencillas para los desafíos laborales.

Isabel observó que en el bloque acerca de las «Sobrecargas reproductivas y de cuidados» habría que preguntar si el desempeño profesional influenció o afectó las relaciones sentimentales (y en qué sentido). En algunos momentos de su vida, sus parejas tuvieron dificultad para aceptar su desempeño como investigadora e incluso vivió rupturas sentimentales por esta razón. Menara sentía lo mismo, porque se relacionó con investigadores y tenía la impresión de que sus compañeros tenían dificultad para asimilar sus avances laborales.

Terminó escondiendo o minimizando sus logros académicos para no herir susceptibilidades o instigar celos profesionales.

Esteban, a su vez, señaló que era necesario añadir preguntas sobre las experiencias de desigualdad de clase en los tres ejes del bloque sobre «Inserción académica». Explicitó que venía de una familia obrera de izquierdas, para la cual las expectativas de transformar las trayectorias laborales a través de la educación eran muy elevadas. Él, su hermana, sus primas y primos fueron fuertemente propulsados a estudiar desde muy pequeños y a esforzarse para ingresar a una universidad reconocida, que otorgara buenas credenciales formativas en el elitista panorama de la educación superior chilena. Al entrar en una prestigiosa institución universitaria, sintió cómo las posibilidades de inserción laboral de las y los estudiantes estaban demarcadas por las redes de socialización, facilitando la vida a quienes provenían de sectores más de élite, con más trayectoria de acceso a la educación superior.

Estos son algunos ejemplos de las reflexiones tejidas. Ellas involucraron mucho diálogo y conversaciones compartidas: sostuvimos este ejercicio pregunta por pregunta. Repensamos también palabras y expresiones, cuidando emplear términos que abrieran diálogos en vez de cerrarlos. Después de todo este proceso sometimos el guion al comité de ética de la universidad patrocinante del proyecto, lo que ocurrió en marzo de 2023. Este guion estaba compuesto por siete bloques con un total de 127 preguntas (37 más que la primera versión). Sometimos la documentación para revisión ética y, mientras esperábamos el dictamen, empezamos una nueva ronda de reflexiones.

Las tres directoras decidimos compartir con el resto del equipo las conversaciones sobre cómo trabajar nuestras propias respuestas al guion de la entrevista. Hacerlo nos parecía un imperativo ético, moral y de salud. Nos sinceramos sobre el temor al carácter otrificador y asimétrico que podría tener nuestro estudio si no realizáramos este ejercicio antes de abordar a las mujeres. Retomamos la idea de que la «falta privilegiada de autoconciencia crítica» (Kauffman, 1992, p. 201) es una amenaza para la perspectiva feminista (capítulo 5).

En conjunto, consensuamos trabajar críticamente en la narración de nuestras genealogías: surcaríamos en nuestras experiencias, convirtiéndolas en un catálogo abierto de interpretaciones del mundo académico y de nuestros posicionamientos en él. Esto implicaría la capacidad de acceder también a la comprensión de que las experiencias de los sujetos (nosotras y las mujeres con quienes trabajamos) se constituyen desde procesos que son también colectivos. Así, estábamos llamadas/os a iniciar el proyecto realizando nuestro «inventario de la memoria» (Gramsci, 1975, p. 1363). Luego, nos presentaríamos frente a nuestras interlocutoras, a quienes pediríamos sumarse en este ejercicio intersubjetivo, autocrítico y colectivamente dialogado.

La reunión en la cual reflexionamos sobre ello fue impactante. Todas/os temíamos que este «inventario» pudiera vulnerarnos frente a los demás. Intuíamos, asimismo, que estas reflexiones nos harían deparar en cosas que no lográbamos reconocer para nosotras/os mismas/os. Pero accedimos a adentrarnos en esta propuesta convencidas/os de que no podríamos pedir a terceras algo que no teníamos coraje de hacer. Decidimos aplicarnos las entrevistas a nosotras/os mismas/os antes de empezar a trabajar con las colegas.

Hubo dos propuestas de cómo operacionalizarlo. La primera sería a modo de entrevista colectiva. En esta opción, nos reuniríamos una vez por semana (durante siete semanas subsecuentes) para que todas las personas del equipo respondieran a los ítems de un mismo bloque. Conversaríamos y dialogaríamos sobre las respuestas, trazando análisis comparados sobre semejanzas y diferencias. Los encuentros serían grabados, transcritos y, después, analizados con la misma estructura de análisis de contenido que emplearíamos en las entrevistas con las académicas. Tendríamos, en este modelo, un documento con las diversas respuestas y discusiones para cada bloque de preguntas. La segunda propuesta era la de repartirnos y realizar las entrevistas de forma más privada, en encuentros de a dos personas. Cada entrevista sería igualmente grabada y transcrita, pero finalmente tendríamos un documento personal.

Menara prefería la primera opción, pero el resto del equipo se inclinó por la segunda. Las reflexiones sobre esta decisión ayudaron

a antever aspectos a considerar con relación a las mujeres. Por ejemplo, la percepción de que sería difícil para la mayoría (por timidez, por lo sensible de la información abordada) hablar de los temas del guion frente a mucha gente. O por la necesidad de establecer una conversación más íntima, con más posibilidad de dialogar mutuamente sobre los temas. Estaba también el miedo de sentirse desbordada/o emocionalmente e inhibirse, en el grupo, de dar salida a esta sensación. Sería, asimismo, una posibilidad de conocernos mejor, estrechar lazos, con tiempo de calidad.

Organizamos un sistema en el cual cada codirectora del proyecto entrevistaba a un/a investigador/a joven y luego era entrevistada por otro/a. Buscamos así que las personas mayores del equipo partieran con la ejecución del guion, para darle a las más jóvenes la tranquilidad de aplicarlo después de haberlo respondido. Terminamos estos seis encuentros en la primera semana de abril, justo cuando debíamos empezar la investigación. Fuimos, así, las primeras informantes del proyecto. Este ejercicio permitió sistematizar seis aspectos metodológicos clave para la realización de las entrevistas con las académicas.

Aprendizajes metodológicos

Primero, confirmamos que entrevistar y conceder la entrevista era emocionalmente muy interpelante. Salíamos de estos encuentros abrumadas/os por los cuestionamientos personales y profesionales, por las nuevas perspectivas que el ejercicio abría.

Toda entrevista cualitativa conlleva este tipo de interpelación en algún grado; no se trataba de un proceso novedoso para nosotras/os (que llevamos muchos años entrevistando). Pero sí fue distinto para todas/os el grado de esta interpelación: el nivel de desbarajuste emocional fue atípico y no supimos cómo lidiar con esto. En un proceso de entrevista, quienes la realizan deben sostener la conducción del diálogo también a niveles emocionales. Estuvimos tan interpeladas en estas primeras aplicaciones que nos costó terminarlas. En las semanas subsecuentes, todas/os nos sentíamos impactadas/os por la experiencia. El proceso despertó reflexiones dolorosas con relación a

las violencias y desigualdades de género en nuestras vidas y trabajos. Nos habíamos propuesto reflexionar sobre el sentido de lo intersubjetivo en nuestra investigación partiendo por nosotras mismas. Pero no sabíamos cómo ordenarlo: ¿Deberíamos silenciar estos sentires y sentidos respetando nuestras pulsiones, o plasmarlos en el texto? ¿Deberíamos registrarlos y reservarlos para trabajarlos en el futuro? ¿O tomarlos como la apertura a una intersubjetividad más difícil de lo que preveíamos? La respuesta más lógica era que deberíamos usarlos como material analítico, en coherencia con la metodología feminista encarnada que tanto habíamos defendido. Pero resultaba doloroso y teníamos temor.

Además, el compartir una larga trayectoria laboral con quienes estábamos entrevistando aumentaba nuestra sensación de cercanía emocional profunda con el diálogo. Esto se replicaría potencialmente en varias entrevistas de los estudios de caso (aunque en diferentes niveles), porque tenemos vínculos laborales y/o personales con las mujeres de las redes académicas de los cuatro países de la muestra. Al hacer las entrevistas en el equipo, comprendimos aspectos de la experiencia emocional que ella implicaba y pudimos sincerarnos sobre el sentimiento colectivo de no estar preparadas/os para seguir con su aplicación. Carecíamos de las herramientas para hacernos con estas sensibilidades, informaciones y experiencias.

Este sinceramiento fue un alivio: no está mal asumir que no tenemos capacidad. Es lo mejor que podemos hacer en una situación así. Ninguna/o de nosotras/os fue formada/o en nuestras respectivas carreras para manejar esta situación: necesitaríamos de alguien con conocimientos terapéuticos, psicológicos. Necesitábamos herramientas que nos permitieran sostener emocionalmente las entrevistas con las mujeres y reflexionar sobre los contenidos de las nuestras.

Segundo, nuestras entrevistas fueron grabadas y transcritas. La transcriptora, Daniela Vallejos, antropóloga, también sintió que las entrevistas le resultaban muy interpelantes. Menara sostuvo conversaciones con ella para dialogar sobre el proceso y apoyarla. Muchas de las experiencias que narrábamos resultaban semejantes a procesos vividos por Daniela y nos preocupó que tuviera una sobrecarga asimilativa,

ya que estaba haciéndose cargo de los seis relatos. Comprendimos entonces que la sensación de desborde emocional no era solamente de quienes estábamos comprometidas/os con ejecutar el proyecto. Las colegas que se hacían con el material —incluso al transcribirlo— también sentían esta interpelación afectiva y reflexiva. Entendimos que el cuidado emocional hacia las personas que trabajarían con el material sería crucial.

Tercero, con las transcripciones nos resurgieron las angustias: el miedo de que nos identificaran y que fuera posible señalar las instituciones y personas que mencionábamos (especialmente en escenas que podrían tener consecuencias jurídicas graves, como en los casos de acoso sexual relatados). Temíamos la identificación de terceras personas de nuestras redes familiares, de amigas y/o colegas, cuyas historias mencionábamos (su exposición podría herir susceptibilidades y/o implicar riesgos variados). La anonimización de las mujeres entrevistadas tendría una dimensión distinta en este proyecto. Habría que garantizar que los relatos no pudieran ser usados para perjudicarnos a nosotras ni a ellas. No bastaría con elegir seudónimos o iniciales para proteger las identidades. En los entornos laborales académicos, las trayectorias disciplinares, temáticas y los itinerarios institucionales y/o geográficos dejan una huella fácil de rastrear. ¿Cómo íbamos a anonimizar todo esto sin perjudicar la inteligibilidad de los relatos y sin destituirlos de su contextualidad?

Menara se encargó de tomar las entrevistas del equipo para desarrollar un sistema piloto de anonimización en siete ejes: 1) personas; 2) lugares (ciudades, países, regiones); 3) instituciones; 4) disciplinas del conocimiento; 5) temas de investigación; 6) estudios de pregrado; y 7) cursos de posgrado. Armamos un protocolo para este enredado procedimiento, percatándonos de que habría que trabajar entrevista por entrevista, línea por línea, para aplicar estos criterios.

Para proteger las identidades, decidimos solicitarle a cada persona que eligiera un seudónimo o iniciales. Esteban, Eleonora y Carolina eligieron sus iniciales, pero al ponerlas en sus entrevistas, percibimos que eran totalmente identificables. En el oficio académico

los nombres y apellidos constituyen una categoría profesional importante. Muchas colegas suelen firmar con sus iniciales, que constituyen su marca autoral. Por ello, todas/os adherimos al uso de seudónimos. Tomamos nota de esta dimensión para avisarles a las entrevistadas que, en el caso de elegir iniciales, verificaran si realmente no eran identificables. De serlo, deberíamos crear iniciales ficticias, sin correspondencia con el nombre real.

Sobre los nombres de las personas mencionadas, decidimos que la gente de la familia y de los círculos de amistad y afecto tendrían su identidad cambiada por un seudónimo aleatorio elegido por el equipo. Las personas de las redes profesionales (las/os colegas académicas/os, autoridades universitarias, jefas/es, estudiantes) serían mencionadas/os con una letra (cuidando de que no fuera ninguna de sus iniciales reales). Esta diferenciación estaba motivada por un criterio únicamente operacional, para agilizar el proceso analítico: lograr diferenciar visualmente, al leer el material, las personas mencionadas que pertenecían a una u otra esfera de la vida de las entrevistadas.

Los lugares (ciudades, países, regiones) fueron más difíciles de anonimizar. Cada mención implicaba posibilidades distintas de identificación, no era posible establecer un criterio único. Sería necesario analizar caso a caso. Por ejemplo, Herminia estudió una maestría en Madrid que solo existía con este título específico en esta ciudad en toda España. No hay otra antropóloga que trabaje en Chile que haya cursado esta maestría. Entonces, si mencionáramos el nombre de la ciudad donde la cursó y el nombre del programa, sumado a que se trata de una antropóloga que actúa en Santiago de Chile, el relato se volvería identificable en nuestros círculos profesionales. En este caso, optamos por no mencionar la ciudad, diciendo solamente que Herminia cursó la maestría en España. También cambiamos el nombre del curso por uno más general (aludiendo, no obstante, a su temática central). En otros casos, decir el país también resultaba problemático: fuera porque en este solo había un programa de posgrado en cierta disciplina o porque nadie más en Chile habría realizado un posgrado allí. Cuando esto sucedía, optamos por hablar

del continente y/o región: «un posgrado en Europa», «su primer trabajo en Latinoamérica», «una beca para estudiar fuera de su país». Replicamos este procedimiento para las ciudades en Chile, evaluando mención por mención. En algunos casos, fue necesario referirnos directamente a macrozonas: «trabajó en una universidad del sur de Chile». Aplicamos la misma lógica caso a caso para anonimizar las ciudades/países de residencia, estudio, trabajo y las áreas donde hacemos investigación de campo.

Sobre las instituciones, optamos por generar un mismo código alfanumérico aplicado a todas las transcripciones. A cada institución nueva que aparecía en una de nuestras entrevistas le fuimos atribuyendo un código compuesto por la inicial del país, un número, y la indicación sobre si es pública o privada, católica o laica. La elección de estos ejes se debió a nuestra reflexión (con base en la literatura previa) sobre las variables que inciden en las desigualdades de género en las instituciones. Por ejemplo, la primera institución chilena mencionada en nuestras entrevistas recibió el código «CL01 [pública y laica]»; la segunda, «CL02 [privada y católica]». Consensuamos que solo el equipo accedería a la base de datos donde guardamos los nombres reales de estas instituciones. Con relación a las disciplinas del conocimiento, temas de investigación, cursos de pre y posgrado, aplicamos un criterio parecido al usado con los lugares: fuimos mirando mención por mención para ver en qué casos era necesario recurrir a citas más genéricas.

Cuarto, este ejercicio de revisión terminó configurándose como un proceso de coescritura, con intervenciones en el material que una perspectiva metodológica objetivista no toleraría. Menara fue aplicando cada uno de estos protocolos entrevista por entrevista, marcando cada cambio. Las explicaciones sobre qué reflexiones se realizaron para anonimizar fueron añadidas en comentarios al margen del documento para que cada persona pudiera evaluar su pertinencia.

Cada entrevista fue devuelta a la persona que la concedió para que revisara esos aspectos (aceptándolos, rechazándolos y/o proponiendo alternativas). Estuvimos haciendo este ejercicio de ida y

vuelta hasta fines de abril, cuando llegamos a las versiones finales de los textos. Sentimos una enorme interpelación: fue un proceso delicado hacernos con los relatos de nuestras trayectorias. Tristeza, rabia, bronca, enojo, fueron algunas de las sensaciones que sostuvimos al estar en contacto prolongado y reiterado con los relatos. Sentíamos las narrativas «en carne propia». Fuimos tejiendo varias conversaciones sobre esto, afinamos el protocolo: tendríamos que pedir a las mujeres su revisión sobre la anonimización para estar seguras de que no dejaban márgenes a la identificación, que no las herían emocionalmente (o en ningún sentido).

Quinto, al revisar nuestras entrevistas, observamos que el texto transcrito no era exactamente el mejor registro de los diálogos sostenidos oralmente. La transcriptora hizo un excelente trabajo, pero la cuestión de fondo alude a algo que ninguna transcriptora puede solucionar. El relato oral tiene unos ritmos, cadencias, formas y tiempos propios que entran a jugar en conjunto con las expresiones, movimientos e interpelación mutua de quienes participan de la comunicación. Pasar este registro multidimensional a las palabras implica una reducción: quita de lo comunicado varios de sus elementos expresivos. La versión escrita de un registro oral es una traducción parcial y limitada. Sentimos que el texto transcrito de nuestras entrevistas no decía las cosas como nos hubiera gustado.

Sin embargo, todas/os tuvimos la sensación de que la entrevista escrita era «insuficiente» en cuanto texto. En distintos grados y formas asumimos la labor de autocritica con relación a nuestros textos y de los demás, que a menudo evaluamos. A lo largo de nuestra formación y carrera nos abocamos a pulir la redacción, porque de su calidad depende nuestra legitimidad en un entorno profesional que evalúa los textos de forma meticulosa (y también impiadosa). Un texto pobremente escrito atenta en contra de nuestra legitimidad profesional. Así, habría que pulir la redacción de las entrevistas para que la traducción de la oralidad a lo escrito no provocara la incomodidad de las colegas.

Sexto, al terminar este proceso, cuando ya teníamos las entrevistas «listas» en su versión escrita, temimos que, como retrato de

un diálogo específico, nuestras narrativas parecieran reflexiones poco profundas, incoherentes, y desarticuladas. Recelábamos que ellas transparentaran una falta de capacidad autocrítica y analítica sobre nuestras propias trayectorias. Leer las entrevistas de cada una ya anonimizadas, desde arriba hacia abajo, supuso otra crisis emocional al equipo. Nos dolía enfrentarnos a nuestro material: verlo reunido en un solo documento significaba una objetivación y no nos gustaba. El texto dejaba de ser nuestro, podría ser apropiado de varias maneras. Nos dolía incluso acceder a la visión de conjunto de nuestras experiencias. No queríamos que ellas fueran usadas como material empírico.

EL TALLER INTERSUBJETIVO

En este punto, concluimos que necesitábamos ayuda para superar nuestros miedos y hacernos con herramientas para el manejo emocional de las entrevistas y de su análisis: una mirada externa, que nos acompañara a superar la sensación de incapacidad que teníamos. Menara, directora principal del proyecto, buscó orientación con Cecilia Leiva, terapeuta ocupacional feminista, con amplia experiencia en la formación de equipos profesionales en programas de atención a la violencia de género.

Cecilia revisó el proyecto de investigación y el guion de entrevista. Leyó, además, las versiones transcritas de las nuestras y miró sus grabaciones en audio y video. Luego, sostuvo conversaciones con Menara, quien le explicó las dificultades emocionales e interpretativas del equipo mientras nos aplicábamos las entrevistas y reflexionábamos sobre ellas. La visión de Cecilia nos abrió nuevas interpretaciones sobre nuestros procesos psicológicos.

Ella observó que, en diferentes niveles, configuraciones e intensidades, mostrábamos en nuestras entrevistas respuestas traumáticas a las experiencias de desigualdad laboral que vivíamos. Estas respuestas del equipo tenían paralelos con procesos de otro orden, asociables a nuestras experiencias familiares previas (abordadas en el segundo bloque del guion). La narración de cómo respondimos a los

conflictos, problemas y dificultades en nuestras experiencias infantiles y juveniles familiares mostraba, así, clara vinculación con las formas como cada una/o respondía a los procesos espinosos de la experiencia laboral. Pero no teníamos conciencia (o no la expresábamos en las entrevistas) de lo que hacíamos: repetir patrones de respuestas muy antiguos en nuestras trayectorias (y no necesariamente los más adecuados para replicarse en las experiencias profesionales actuales).

Para Cecilia, la repetición no-consciente de un patrón infantil como respuesta a un problema o agresiones de la vida adulta era un indicio que tomar en cuenta seriamente. Podría estarnos hablando de nuestras incapacidades de asimilar integralmente nuestras experiencias contemporáneas. Durante la infancia, retenemos momentos específicos en que nuestra respuesta emocional a un problema nos permitió enfrentarlo, teniendo algún efecto positivo de protección subjetiva. Este mecanismo se denomina en psicoanálisis «fijación» (Bouchoux, 2022, p. 76). En momentos de sufrimiento emocional importante, cuando las personas no logran racionalizar o asimilar ciertos embates, pueden recurrir inconscientemente a estas fijaciones, operando de manera inconsciente una respuesta infantil. Este fenómeno se denomina «regresión» (Bouchoux, 2022, p. 76). Se trata de «mecanismos de defensa» que no necesariamente son problemáticos para las personas (Bouchoux, 2022, p. 77). Desde la perspectiva freudiana, los mecanismos de defensa son una parte fundamental (e inconsciente) del «yo». En la estructuración neurótica de la personalidad (que supuestamente es la más frecuente), la persona se defiende reprimiendo

sus pulsiones fuera del campo de la conciencia, las «olvida», porque de no hacerlo, entraría en conflicto con sus valores morales. Estas pulsiones quedan reprimidas en la parte inconsciente del psiquismo. Pero amenazan con infiltrarse de nuevo a la conciencia. Los mecanismos de defensa pueden permitir la gestión inconsciente de las pulsiones, despejándolas sin tener que recurrir al objetivo inicial (Bouchoux, 2020, pp. 34-35).

El problema estaría cuando la persona *reprime* constantemente estas pulsiones impidiendo que se manifiesten conscientemente.

Aprisionadas, incomunicadas e irresueltas, ellas aparecen a modo de síntoma, causando problemas psicológicos. Los mecanismos de defensa son peligrosos cuando se vuelven «masivos», convirtiéndose en una respuesta tipo a problemas relacionales o vitales recurrentes. Cuando esto sucede, las regresiones pueden llevarnos a «angustias psicóticas, fragmentación, disociaciones, paranoias, abandono... Angustias insoportables» (Bouchoux, 2022, p. 77).

Cecilia observaba también la reincidencia de mecanismos de disociación en nuestras narrativas: para soportar ciertas experiencias reiteradas de desigualdad, nos hacíamos inconscientes con relación a ellas. No las negábamos³, sino que mostrábamos indicios de no registrarlas, de no inscribirlas del todo en nuestras memorias; de no ser capaces de verlas y relacionarlas con los contextos y patrones reiterados de agresión. Por ejemplo, en la pregunta sobre si habíamos vivido experiencias de violencia de género en la formación de posgrado, varias personas dijimos que no. Pero cuando las entrevistadoras nos pedían describir cómo eran los vínculos con los estudiantes hombres, estas experiencias de violencia empezaban a aparecer en el relato, sin que la persona necesariamente se diera cuenta de su existencia. En diversos momentos, fueron las entrevistadoras quienes lo subrayaron: «Tú dijiste que no habías tenido experiencias de violencia en el posgrado y lo que relatas es una historia de acoso sexual. ¡Es violencia de género!». No podríamos suponer que entre las personas del equipo alguien no supiera que el acoso sexual es violencia de género. No solo porque revisamos entre todas/os una abundante bibliografía sobre ello para este proyecto, sino porque trabajamos el tema en diversos contextos desde hace una década. No era una cuestión de desconocimiento de la definición. *Era un proceso de disociación*. Cecilia nos señaló que este tipo de mecanismo

³ La negación es un mecanismo de protección «que implica un rechazo de la realidad» ya sea interna (sentimientos, emociones) o externa al sujeto (actos, hechos, relaciones), porque esta resulta insoportable: provoca sufrimientos psíquicos (como una enorme angustia) que la persona no logra asimilar (Bouchoux, 2020, p. 41). La negación es el mecanismo más frecuente en estructuraciones perversas y psicóticas de personalidad (Bouchoux, 2020, p. 41).

aparecía en todos los bloques de nuestras entrevistas (en diferentes escalas y circunstancias).

Varios de nuestros relatos indicaban también que usábamos frecuentemente otro mecanismo más de defensa: la «despersonalización» (Bouchoux, 2022, p. 124). En la despersonalización, para «soportar lo insoportable», el sujeto se vuelve «espectador de sí mismo», se «distancia de la escena» y opera una desconexión con el cuerpo (en cuanto captador multidimensional y sensible del mundo externo) (Bouchoux, 2022, p. 124). La capacidad de racionalización de las relaciones sociales es una herramienta analítica importante en nuestro trabajo. Para sostener esta capacidad con relación a las experiencias ajenas, sin aplicarlas a las propias, estaríamos surcando mecanismos de racionalización selectiva que operan precisamente a través de la despersonalización, en la separación de lo racional y lo sensible/corporal:

En lugar de significar formas saludables de maduración, la separación entre el yo y las relaciones, y la separación del pensamiento y la emoción señalan lesiones o respuestas al trauma [...]. Cuando separamos nuestros pensamientos de nuestras emociones, conservamos la capacidad de resolver problemas lógicos, pero perdemos la capacidad de registrar experiencias y navegar en el mundo social humano (Gilligan, 2014, p. 89).

Este agujero despersonalizante en la forma como vivíamos las desigualdades en la academia amenazaba no solo la integridad de nuestra metodología feminista: era una señal de que, como sujetos, estábamos atravesando una situación de dolor y trauma a la que respondíamos fragmentando y compartimentando la relación entre nuestras sensibilidades, cuerpos y pensamientos. Cecilia propuso trabajar todos estos temas en un proceso colectivo en el cual buscaríamos «dar cuenta de nosotras mismas» con relación a los temas de investigación que tendríamos que tocar y, además, desarrollar las herramientas de ejecución y análisis de las entrevistas.

Trabajamos estos aspectos en ocho sesiones de un taller que denominamos «intersubjetivo». Los encuentros sucedieron entre el

12 de mayo y el 7 de julio de 2023. En cada sesión, analizamos las respuestas que dimos para cada bloque del guion de la entrevista, trabajando en conjunto sobre los aspectos emocionales y analítico-interpretativos. Cecilia propuso integrar, al inicio de cada encuentro, un momento de trabajo corporal para que pudiéramos predisponernos desde otros registros, conectados con las sensibilidades que parecíamos disociar. Los encuentros duraban entre una hora y media y dos horas y se hacían de forma virtual, a través de la aplicación Zoom. La opción por la virtualidad facilitaba los encuentros, dada las dificultades de desplazamiento de quienes vivían en Santiago (la mayor parte del equipo) y porque varias personas estamos dispersas geográficamente. Realizábamos estas sesiones el viernes por la tarde, como última actividad de la semana. Menos mal que fue así: nos sentimos muy interpeladas en cada encuentro y hubiera sido difícil seguir realizando tareas formales después de ellos.

Cecilia también nos señaló otro elemento más: que el efecto de objetivación de nuestras entrevistas al verlas transcritas era tan solo la punta de un iceberg. Esta sensación seguramente sería aún más abrumadora cuando tuviéramos delante de nosotras los artículos científicos que analizan partes de los relatos, poniendo en común fenómenos que vivimos todas. Sería necesario, entonces, experimentar en propia piel esta sensación antes de hacerlo con otras mujeres. Para ello, sugirió que Menara compusiera un artículo científico piloto con los análisis de uno de los bloques de las entrevistas, sobre las historias de las familias de origen y de los patrones y mandatos de género operantes en ellas. Menara asumió la tarea con gran entusiasmo, pero volvió a sentirse compungida al redactar conclusiones socioantropológicas para las trayectorias familiares del equipo. Una vez finalizado el artículo, todas/os lo leímos, lo que nos causó gran impresión. Tenía razón Cecilia: la sensación de objetivación era mucho más fuerte que con las entrevistas mismas.

En la primera sesión del taller, abordamos precisamente esta dimensión. Volvimos a reconocer nuestra propia opacidad y el carácter inconcluso de nuestras narraciones en las entrevistas, para aceptar que la imagen que se podría obtener de nosotras en este

estudio sería siempre una versión en proceso, abierta: el deseo de reconocimiento «está obligado a mantenerse vivo y, como tal, a no resolverse» (Butler, 2012, p. 63). Pero el ejercicio nos condujo también a repensar las relaciones con padres, madres, hermanos/as; abrió heridas y convocó nuevos marcos para sanarlas. En fin, salimos de la primera sesión tocadas, emocionadas, abriéndonos capítulos muy sensibles de nuestras trayectorias.

Cecilia nos invitó a ir construyendo diarios a cada sesión, que ella denominaba «bitácoras». A través de preguntas para gatillar nuestra escritura (nos las enviaba apenas finalizábamos el encuentro semanal), alentaba a ir vinculando emociones y reflexiones sobre lo que analizábamos en cada taller. Cada persona redactaba estos diarios autoetnográficos y los enviaba por email al resto del grupo. Los leíamos antes de las sesiones. Cecilia los retomaba al inicio de las reuniones y, además, nos hacía devoluciones personales. Estos diarios fueron incluidos como parte de nuestros registros etnográficos y tomados como material cualitativo inicial del proyecto (junto con nuestras entrevistas). Desde la segunda sesión, la transcriptora Daniela Vallejos volvió a ponerse en contacto con Menara para dialogar sobre el material. Ella entregó varias reflexiones sobre su propia experiencia como mujer y antropóloga en la medida en que acompañaba las sesiones.

Sería imposible recuperar todos los aprendizajes del taller, pero quisiéramos puntuar algunos elementos. Por ejemplo, como mencionamos antes, la primera sesión resultó muy interpelante y salimos de ella trastocadas/os emocionalmente. En la semana siguiente, Cecilia nos animó a tomar esto como un tema y a preguntarnos sobre cuáles serían los límites de la entrevista con relación a la intensidad emocional. Si en un diálogo una colega se sintiera desbordada, como ya nos habíamos sentido, ¿qué deberíamos hacer? Ella explicitó que el desborde emocional era un límite que no deberíamos cruzar: habría que observar los indicios sensibles, discursivos y corporales de las colegas para evitar llegar a este punto. La entrevista debería ser interrumpida si esto sucediera, pues la persona debería tener espacio para recuperarse. Nos dio varios consejos prácticos al respecto y

terminamos la sesión lamentándonos que, en las ciencias sociales, nos formen para realizar entrevistas cualitativas pero sin considerar estas dimensiones psicológicas de la interacción. Además, Cecilia nos dio ejemplos prácticos de cómo identificar en la narrativa elaboraciones que pueden indicar estrés postraumático, regresiones, disociaciones, angustias o negaciones.

La cuarta sesión significó también un hito por su intensidad: en ella tratamos los procesos de desigualdad y violencia en nuestras trayectorias profesionales. Varias/os de nosotras/os lloramos al hablar de ciertos aspectos y terminamos la sesión con un agotamiento emocional importante. Cecilia nos enseñó ejercicios de respiración y concentración que ayudaban a salir de este estado. En la semana subsecuente, sentíamos un enorme alivio y, a partir de ahí, el taller ganó otro ritmo. Logramos sacarnos un peso de la espalda y fuimos capaces de ponerlo sobre la mesa. Vencimos así nuestros miedos y vergüenzas frente al equipo. Esto implicó una nueva dimensión a nuestras conexiones e intimidad.

En la quinta sesión, llegamos a una conclusión importante: estas historias, contadas a modo de trayectoria (narradas cronológicamente y por entero), por más que estén anonimizadas (en todos los ejes que describimos anteriormente), permiten la identificación. Así, trabajamos en equipo una reflexión ética sobre cómo usar las narrativas y consensuamos en que no serían contadas en sus totalidades, sino recortadas por tema. Recuperaríamos las voces de varias mujeres en cada tema tratado para —con la fuerza de la polifonía—, impedir la identificación individual. Esta opción imponía límites al análisis, pero era clave proteger a las mujeres y sus relatos y, frente a este imperativo, las decisiones metodológicas tendrían que acomodarse.

En la segunda semana de julio nos sentíamos preparadas/os para empezar el trabajo de campo con las mujeres. Iniciamos así una nueva aventura que nos llevó a ocho ciudades del centro, norte y sur de Chile. Pero los desenlaces de esta nueva etapa metodológica del proyecto serán tratados en el próximo capítulo.

DAR CUENTA DE SÍ MISMAS

En este texto, narramos la construcción colectiva de un guion de entrevista de carácter implicado e intersubjetivo, en el cual nuestro autorreconocimiento como parte del contexto de desigualdad de género académica se constituyó en una condición *sine qua non* para entrevistar a nuestras colegas científicas sociales. A lo largo de este proceso nos surgieron muchos interrogantes y quisiéramos posicionarnos (epistemológicamente) con relación a ellos. Nos apoyaremos en los cuestionamientos de Butler (2012) sobre en qué medida somos capaces, como sujetos en un contexto social, *de dar cuenta de nosotras mismas*.

La autora articula grandes discusiones de la filosofía política —sobre la ética, la moral, la violencia— para teorizar los límites y posibilidades que tienen los sujetos cuando buscan (re)conocerse. Apunta, así, al carácter histórico del surgimiento de un «yo» capaz de responder narrativamente a la pregunta «¿quién eres?» (Butler, 2012, p. 48). A la vez, también investiga sobre los dispositivos que facilitan tanto esta pregunta como su respuesta, y las imposibilidades de que esta última sea prístina, que ilumine todos los aspectos posibles del sujeto. Postula, así, la existencia de una opacidad constitutiva e insoluble en los sujetos. Ninguna forma de racionalidad podría iluminarla cabalmente. Esto implica que nuestras capacidades de (auto)conocimiento y de reconocimiento de los «otros» son siempre limitadas (Butler, 2012, pp. 48-49).

En síntesis, todo conocimiento de sí es parcial en una misma medida en que todo reconocimiento del otro también lo es. La pregunta «¿quién eres?» presupone al menos dos elementos fundamentales (Butler, 2012, p. 48). Primero, la existencia de un «Otro», de un interlocutor (real o imaginario) que plantea este interrogante y para quien formulamos una respuesta. En este sentido, habría siempre un destinatario de la narración que creamos para dar cuenta de nosotras mismas. Segundo, la existencia de normas (morales, de lenguaje, éticas) que permiten la inteligibilidad de un diálogo entre «Yo» y el «Otro» que me interpela.

Así, no es solo la opacidad constitutiva del sujeto lo que pone límite a su capacidad de reconocerse. Este límite también está dado por un lenguaje que el sujeto no eligió y que debe asumir para lograr comunicar(se). La narrativa sobre una/o misma/o siempre se da bajo configuraciones formales que nos exceden y de cara a comunicar a otras personas cuyos marcos de comprensión no manejamos (o, al menos, no del todo). La opacidad constitutiva del sujeto, la exterioridad del lenguaje y de las normas y la exterioridad del destinatario son límites que toda narración de sí mismo enfrenta.

Esto nos lleva a un gran desafío de la etnografía feminista, que alude a cómo narrar sin perder de vista la conciencia de la parcialidad y situacionalidad de esta tarea: «Contar una historia sobre sí mismo no es igual que dar cuenta de uno mismo» (Butler, 2012, p. 24). Para dar cuenta de una misma, tenemos que preguntarnos cuál es nuestra parcela de agencia sobre las cosas que estamos narrando. Se trata de una elaboración que debe situar las posibilidades y desmedros de los sujetos: sus límites frente a las y los demás y a la vida social. Consecuentemente, «la capacidad narrativa se erige en una precondition para dar cuenta de sí mismo y asumir las responsabilidades de los propios actos a través de ese medio» (Butler, 2012, p. 25).

Si damos cuenta de nosotras mismas frente a una persona y/o un grupo de personas, quedamos implicadas con ellas en una relación: «Cubro vida como sujeto reflexivo en el contexto de la generación de un relato reflexivo de mí misma cuando alguien me habla, y estoy dispuesta a dirigirme a quien se dirige a mí» (Butler, 2012, pp. 27-28). El vínculo creado por esta interpelación es co-constitutivo de la persona que se narra a sí misma. Entre quien escucha y quien narra, se arma una conexión muy profunda que, si no está asumida desde un marco ético, es potencialmente dañina para ambas partes:

Una teoría de la formación del sujeto que reconoce los límites del autoconocimiento puede dar sustento a una concepción ética y, por cierto, de la responsabilidad. Si bien el sujeto es opaco para sí mismo, no plenamente transparente y cognoscible para sí, no por ello está autorizado a hacer lo que quiera u olvidar sus obligaciones para los demás. Sin duda,

lo contrario es verdad. La opacidad del sujeto puede ser una consecuencia de que se lo conciba como un ser relacional, cuyas relaciones iniciales y primarias no siempre están al alcance del conocimiento consciente. En el contexto de las relaciones con los otros suelen aparecer momentos de desconocimiento sobre uno mismo, indicativos de que estas relaciones apelan a formas primarias de relacionalidad que no siempre son susceptibles de una tematización explícita y reflexiva [...]. En efecto: si somos opacos para nosotros mismos precisamente en virtud de nuestras relaciones con los otros, y estas son el ámbito de nuestra responsabilidad ética, bien puede deducirse que, precisamente en virtud de esta opacidad para sí mismo, el sujeto establece y sostiene algunos de sus lazos éticos más importantes (Butler, 2012, p. 34).

Estas reflexiones permiten establecer dos ejes críticos a la tarea que emprendíamos. Primero, que es imposible que una persona dé cuenta de sí misma de manera exhaustiva: «El cuerpo singular al que se refiere un relato no puede ser capturado en una narración total» (Butler, 2012, p. 35), porque tiene una historia formativa irrecuperable. Además, nos narramos para un/a otro/a frente a una situacionalidad y posicionalidad irreproducibles y usamos un lenguaje que no inventamos libremente, que es parte de una construcción sociohistórica.

Segundo, al proponernos cuestionar la forma como la academia naturaliza las desigualdades y violencias de género, estamos también cuestionando un «régimen de verdades», en términos foucaultianos (Butler, 2012, p. 40). Y nuestra insurgencia en contra de este régimen habla de *un doble deseo*: de interpelar a las colegas para reconocerlas y también de ser reconocidas por ellas en este diálogo. Nos insurgimos porque, en gran medida, el régimen androcéntrico de las ciencias sociales —como marco naturalizado— frustra nuestros deseos de reconocimiento (Butler, 2012, pp. 40-41).

Ahora bien, reconociéndonos como sujetos con límites de opacidad, que no lograremos dar cuenta de nosotras mismas en nuestras totalidades y, además, que lo hacemos motivadas por un deseo de reconocimiento frente a otras, ¿estábamos destinadas a un fracaso ético? ¿Lograríamos realizar una ética del cuidado en el

equipo y hacia las mujeres entrevistadas con semejantes límites? Una vez más, Butler (2012) guía una interpretación ética para nuestras circunstancias:

El reconocimiento de la propia opacidad o la de otro no la transforma en transparencia. Conocer los límites del reconocimiento es conocer aun este hecho de forma limitada; como consecuencia, es experimentar los límites mismos del conocer. Esto puede constituir, de paso, una disposición por igual a la humildad y la generosidad: necesitaré ser perdonada por lo que no puedo conocer del todo, y me veré en la obligación similar de ofrecer perdón a otros, que también están constituidos con una opacidad parcial hacia sí mismos (Butler, 2012, p. 63).

Con estas reflexiones empezamos a aceptar, como equipo, nuestras propias limitaciones. Nos abrimos a reconocer para nuestras entrevistadas que nosotras/os no teníamos del todo claro varios aspectos de aquello que las invitábamos a contar. Que nos sentíamos atrapadas/os entre lo que no lográbamos ver y nuestros deseos de reconocimiento. Que estábamos dispuestas/os a asumir nuestras opacidades, para conversarlas con ellas. Que el diálogo con ellas era un privilegio para todo el equipo porque nos permitía tener una «Otra» (varias, en realidad) con quien establecer un vínculo ético de autorreconocimiento. Recurriendo a las palabras de Butler (2012), aceptamos humildemente nuestros límites y empezamos a ponernos en función de mostrarnos frágiles frente a nuestras colegas. Esta fragilidad sería, así, un pacto ético y, con suerte, una fortaleza de nuestra empresa en esta investigación.

AGRADECIMIENTOS

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* (atribuida a Menara Guizardi) y a la Coordinación de la Formación del Personal de Nivel Superior

(CAPES, Brasil), que lo financia a través del proyecto CAPES/PRINT «*Metodologia e Ensino: desafios e inovações nas Ciências Humanas*» (Proceso: 88881.311314/2018-01), coordinado por la Dra. Nashiele Rangel Loera en la Universidad Estadual de Campinas (Brasil). También agradecen a Edison Pérez por la revisión de gramática y estilo en castellano y a Christine Ann Hills por la traducción al inglés; a Carol Chan y Cristina Gómez Johnson por la revisión atenta del manuscrito.

REFERENCIAS

- Abu-Lughod, L. (2019 [1988]). ¿Puede haber una etnografía feminista? En A. Caicedo (Ed.), *Antropología y feminismo* (pp. 15-48). Asociación Colombiana de Antropología.
- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile [ANID]. (2021). *Ética de la investigación*. Recuperado de <https://anid.cl/etica-de-la-investigacion-post/> (Acceso: 16.01.2024).
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BNC]. (2012). *Ley 19.628: «Sobre Protección de la Vida Privada»*. Recuperado de <https://s3.amazonaws.com/documentos.anid.cl/proyecto-investigacion/BioeticaYBioseguridad/Bioetica/DocumentosDeConsulta/InvestigacionEnPersonas/Ley19628-SobreProteccionVidaPrivada.pdf> (Acceso: 16.01.2024).
- Bouchoux, J. C. (2020). *Los perversos narcisistas. Quiénes son, cómo actúan y cómo deshacerse de ellos*. Arpa.
- Bouchoux, J. C. (2022). *La violencia invisible. Identificar, entender y superar la violencia psicológica que sufrimos (y ejercemos) en nuestra vida cotidiana*. Arpa.
- Butler, J. (2012). *Dar cuenta de sí mismo*. Amorrorrtu.
- DeVault, M. L. (1987). Women's talk: Feminist strategies for analyzing research interviews. *Women and language*, 10(2), 33.
- Gilligan, C. (2014). Moral injury and the ethic of care: Reframing the conversation about differences. *Journal of Social Philosophy*, 45(1), 89-106.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni dal carcere*. Edición de Valentino Gerratana. Einaudi.
- Harding, S. (1987). Introduction: Is there a feminist method? En S. Harding (Ed.), *Feminism & Methodology* (pp. 1-14). Indiana University Press.
- Kauffman, B. (1992). Feminist Facts: Interview Strategies and Political Subjects in Ethnography. *Communication Theory*, 2(3), 187-206.

- Lyons, L. T. y Chipperfield, J. (2000). (De)Constructing the Interview: A Critique of the Participatory Method. *Resources for Feminist Research*, 28(1/2), 33-48.
- MacKinnon, C. (1982). Feminism, Marxism, Method, and the State: An Agenda for Theory. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 7(3), 515-544.
- Mauss, M. (1979 [1924]). Ensayo sobre los dones. Motivo y forma del cambio en las sociedades primitivas. En M. Mauss, *Antropología y Sociología* (pp. 155-268). Technos.
- McNamara, P. (2009). Feminist ethnography: Storytelling that makes a difference. *Qualitative Social Work*, 8(2), 161-177.
- Stacey, J. (1988). Can there be a feminist ethnography? *Women's Studies International Forum*, 11(1), 21-27.
- Yost, M. R. y Chmielewski, J. F. (2013). Blurring the line between researcher and researched in interview studies: a feminist practice? *Psychology of Women Quarterly*, 37(2), 242-250.

CAPÍTULO 8

LA APLICACIÓN DIALÓGICA

Menara Guizardi

LA SELECCIÓN DE LAS ENTREVISTADAS

En el capítulo anterior referimos los desenlaces de la construcción metodológica del proyecto, dando a conocer todo lo que el equipo atravesó hasta estar en condiciones de aplicar las entrevistas a otras académicas. El presente capítulo narra qué ocurrió una vez iniciamos este segundo proceso, estableciendo el diálogo con ellas. Se comienza explicitando la mezcla entre procedimiento racionalizado y vínculos profesionales/afectivos que orientó la selección de las entrevistadas. Luego, relataré los altibajos del proceso dialógico con las colegas más allá de la grabación de su relato: en el antes y el después de lo que formalmente designamos como «la entrevista». También explicitaré los modos de tratamiento y análisis de las entrevistas transcritas y la propuesta de presentar este material escrito como realizado en coautoría con las propias entrevistadas. El cierre ofrece una síntesis del perfil muestral del estudio, que será imprescindible para interpretar los capítulos de la tercera y cuarta partes del libro.

Empecemos, pues, describiendo la selección de las entrevistas, que sucedió en tres etapas sucesivas. Primero, realizamos un relevamiento de las 55 universidades chilenas¹, buscando aquellas que contaban con departamentos, institutos o centros de investigación de alguna disciplina de las ciencias sociales. Como vimos en el capítulo 3, la delimitación de esta área está abierta a controversias en Chile. Nos inclinamos por la definición de la Comisión Nacional de Acreditación de Chile (CNA), responsable por la evaluación de las carreras universitarias de pregrado y posgrado en el país. Este organismo agrupa en un área común a las «Ciencias Sociales, Políticas y de la Comunicación», aunando las carreras de «antropología, sociología, trabajo social, ciencia política, periodismo y ciencia de la comunicación» (CNA, 2023, s.p.). Elegimos esta definición porque es más cercana a la de organismos supranacionales y ello facilita las comparaciones con los datos internacionales disponibles.

Tras revisar detenidamente las páginas web de las universidades, se confeccionó un listado de las académicas indicando sus unidades de trabajo, sus formaciones, campos de actuación, edades, autoadscripción étnica (si el dato estuviera disponible) e informaciones de contacto. Compusimos así una visión general de quienes ocupaban los cargos académicos de las ciencias sociales y observamos, por una parte, la enorme variedad de campos de formación y actuación de las colegas y, por otra, la predominancia de mujeres entre 40 y 55 años.

Un segundo paso fue componer, con este listado en manos, una idea de a quiénes deberíamos invitar. Empezamos por conversar en equipo sobre ello, intentando aunar factores de selección que abarcaran la heterogeneidad de quienes trabajan en la academia chilena. Así, pese a que no pretendimos construir la muestra según criterios representativos, apuntamos a que las interlocutoras tuvieran perfiles diversificados en términos de edad, adscripción originaria y/o étnica,

¹ Entre ellas, 30 instituciones (18 públicas y 12 privadas) integraban el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Las 18 instituciones públicas que participan del CRUCH integran también otro organismo, el Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH) (ver capítulos 3 y 4).

autoidentificación sexo-genérica, clase social, tipos de formación (en el pregrado y posgrado), campo disciplinar de actuación en las ciencias sociales, trayectorias laborales e institucionales y tipos de vínculo de empleo (contrato, contrata y honorarios) (ver capítulo 3). Además, nos preocupamos por el tipo de institución en la cual trabajaban las colegas, para incluir en el muestreo universidades públicas y privadas (de carácter laico y religioso). Finalmente, se buscó reunir relatos geográficamente diversificados para las macrozonas norte, centro y sur del país². Nos interesaba conocer las especificidades de los contextos locales y socio-institucionales en dichas macrozonas, buscando alcanzar la *saturación* en cada una de ellas³.

El tercer momento fue poner toda esta racionalización muestral en común con otro proceso paralelo que fue aflorando desde que nos adjudicamos el proyecto, en enero de 2023 (ver capítulo 7). Las tres directoras del proyecto —Carolina Stefoni, Herminia González y yo— empezamos a comentar el proceso metodológico con algunas colegas cercanas. Buscábamos reflexionar con ellas sobre aspectos éticos y técnicos: estábamos atravesando una forma de construir

² Chile se divide en dieciséis unidades territoriales llamadas «regiones», que se subdividen en provincias y en comunas. La macrozona norte chilena está compuesta por las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta, Atacama y Coquimbo. La macrozona central incluye las regiones de Valparaíso, Metropolitana de Santiago, de O'Higgins, Maule y Ñuble. La macrozona sur corresponde a las regiones de Biobío, La Araucanía, Los Ríos, Los Lagos, Aysén y Magallanes.

³ La saturación es una de las estrategias metodológicas «más utilizadas en las investigaciones cualitativas», constituyendo un «acto reflexivo» (Ortega-Bastidas, 2020, p. 294). En ella se busca la diversidad de relatos y de información recopilada, para asegurar una amplia gama interpretativa sobre los fenómenos abordados. Esto demanda acceder a interlocutoras/es heterogéneas/os en términos socioculturales, económicos y políticos. Se considera que la investigación cualitativa alcanzó el «punto auge» cuando, tras haber accedido a esta interacción diversificada, se percibe que las nuevas observaciones no aportan elementos emergentes y los nuevos diálogos «no proporcionan ninguna novedad comprensiva a los significados de los sujetos» (Ortega-Bastidas, 2020, p. 294). Este punto indica, así, una frontera hermenéutica que delimita la muestra cualitativa, asumiéndola como «suficiente» para los propósitos interpretativos designados (Ortega-Bastidas, 2020).

la metodología novedosa y queríamos apoyo para pensar los pros y contras del proceso (y subsanar posibles equivocaciones). Estos diálogos tuvieron un efecto inesperado: además de aconsejarnos, ellas empezaron a decirnos que querían ser entrevistadas, que tenían muchas historias para contar y que necesitaban hablar de estas cosas.

Cuesta contar lo que sucedió sin emocionarse: nos encontramos con la generosidad inmensa de nuestras colegas, y con una necesidad generalizada de curar heridas, de dialogar, de vencer los «peligros del silencio» (Lazarre, 2021, p. 23). Tras meses de trabajar con nuestras propias entrevistas y de intentar superar los miedos a la exposición de estos relatos, no pudimos sino sorprendernos. Intuíamos que las mujeres tendrían reparos y que sería difícil reunir personas dispuestas a hablar, pero no fue así. Nuestra meta inicial era realizar veinte entrevistas en Chile, pero la apertura de nuestras colegas expandió estas previsiones. Académicas cercanas empezaron a hablar entre sí de nuestro proyecto y de las entrevistas: recibimos emails, llamadas, mensajes por WhatsApp de científicas sociales de diferentes partes del país que querían contarnos sus experiencias.

Hubo varias situaciones remarcables, pero quizás un ejemplo pueda ilustrar la envergadura de lo que sucedió. A fines de julio, recibí un email de una colega con nombres y contactos de otras nueve académicas que sentían necesidad de hablar con nosotras. Trabajaban en una misma institución, se habían reunido para dialogar sobre nuestro estudio (del que se enteraron por una colega a quien habíamos entrevistado) y querían mostrar su apoyo. No se trató, por lo mismo, de un proceso de *bola de nieve*⁴ convencional: la movilización de las colegas tuvo un carácter militante.

Fue profundamente conmovedor: para nosotras, esto fue una muestra del sentido (político, personal, emocional) que la investigación tenía para las mujeres de nuestra comunidad. Como equipo, no

⁴ También denominada muestreo «de avalancha», «nominado» o «en cadena», se trata de un procedimiento metodológico apoyado en las redes de socialización de las y los interlocutores. Consiste en «ampliar progresivamente los sujetos de nuestro campo partiendo de los contactos facilitados por otros sujetos» (Martín-Crespo y Salamanca, 2007, p. 27).

tenemos palabras para expresar nuestra gratitud por las académicas que nos arroparon en el trabajo empírico, que nos brindaron sus tiempos; que nos abrieron sus inventarios de memoria y que confiaron abiertamente en que haríamos un uso ético y serio de todo cuanto nos entregasen.

Este enorme despliegue comunitario permitió reunir las informaciones en tiempo récord: entre julio y agosto de 2023 realizamos muchas más entrevistas de las previstas, cincuenta en total. Pese a ello, hubo mucha gente que nos contactó y a quienes no alcanzamos a incluir. Hubiera sido imposible analizar el material si siguiéramos expandiendo el muestreo: los tiempos y recursos eran finitos, dadas las obligaciones frente a las agencias financiadoras.

Así las cosas, realizamos nuestro trabajo de campo en nueve ciudades chilenas. Se efectuaron quince entrevistas en la macrozona norte (30% de la muestra), siendo seis en la ciudad de Arica y nueve en Iquique. Otras veintiuno fueron realizadas en la macrozona centro (42%), todas ellas en Santiago. Finalmente se entrevistaron a catorce académicas de la macrozona sur (28%): cinco en Valdivia, cuatro en Concepción, dos en Temuco, una en Osorno, una en Puerto Montt y una en Coyhaique.

En el norte chileno, nos centramos en Arica e Iquique porque estas dos ciudades concentran los campus universitarios y las Facultades de Ciencias Sociales más relevantes de las respectivas regiones. Logramos una más rápida aceptación a las invitaciones en estas localidades. Planteando estas circunstancias a las académicas nortinas, varias explicaron que su predisposición a la entrevista se debió a que las directoras del proyecto tienen una trayectoria de publicaciones sobre estas regiones. Así, la producción científica previa de las directoras inspiró la confianza en las colegas que no las conocían personalmente. Este es un punto importante: ellas nos explicitaron reiteradamente que temen hablar sobre ciertas experiencias (debido a las posibles represalias de colegas y/o instituciones), pero están dispuestas a hacerlo si confían en la seriedad académica de sus interlocutoras y si creen que manejarán responsablemente la información sensible.

Para la macrozona central, nos enfocamos en Santiago porque la ciudad concentra la mayor parte de los recursos para investigación y el mayor y más amplio conjunto de instituciones universitarias del país. Tal como ocurrió en el norte, el mayor reconocimiento del trabajo de las directoras del proyecto emergió en los diálogos como un elemento que inclinó a las colegas a aceptar la invitación.

En la macrozona sur, en cambio, observamos lo opuesto: el poco conocimiento sobre quienes liderábamos el proyecto en las redes académicas locales dificultó la realización de las entrevistas. Enviamos diversas invitaciones inicialmente en las dos principales ciudades universitarias del territorio (Concepción y Valdivia), pero recibimos numerosos rechazos. Para alcanzar la saturación, debimos expandir las invitaciones a otras localidades: de ahí que la muestra de esta macrozona contemple académicas que actúan en seis ciudades distintas. Esto resultó curioso, porque hubiéramos logrado hacer las cincuenta entrevistas en el centro y norte del país sin mayores percances, dada la disponibilidad de colegas en estas macrozonas. Pero insistimos en tener relatos desde el sur del país, para garantizar la representación de esta macrozona.

La organización del equipo para la realización de todas estas entrevistas fue también un desafío: teníamos que cuadrar nuestras agendas profesionales y sobrecargas familiares con las disponibilidades de agenda de las colegas igualmente sobrecargadas. No fue una logística fácil, considerando que Chile es un país característico por su largo y los desplazamientos de norte a sur implican miles de kilómetros. Como directora del proyecto, supervisé el trabajo en las tres macrozonas, viajando al norte, centro y sur chilenos. En Santiago, me acompañaron en las entrevistas Herminia González y Eleonora López. En el norte, Isabel Araya entrevistó en Arica y yo en Iquique. En el sur, Esteban Nazal entrevistó en Concepción, Temuco, Osorno, Puerto Montt y Coyhaique, mientras yo lo hice en Valdivia. Carolina Stefoni, Natalia Marroquín y Ariany da Silva Villar se integraron al proceso de codificación y análisis del material empírico.

LAS ENTREVISTAS Y SUS MATICES

En este apartado volvemos a los debates realizados en el capítulo 5 sobre las configuraciones de la entrevista en una etnografía feminista: adherimos a las indicaciones de Kauffman (1992) sobre diversos aspectos del antes, durante y después de las conversaciones grabadas que debemos problematizar.

Las grabaciones de las cincuenta entrevistas realizadas en Chile tuvieron duraciones variadas —entre una hora y veinte minutos (la más corta) y seis horas y veinticuatro minutos (la más larga)— y ocurrieron en uno o dos encuentros. Pero el diálogo con las mujeres no se redujo a estas grabaciones: hubo mucha interacción antes y después de ellas (tanto en la modalidad presencial como también en diálogos sostenidos por WhatsApp y/o emails).

Por ejemplo, la primera entrevista que realizamos Herminia González y yo en Santiago ocurrió con una colega con quien compartimos campos de investigación por más de una década. Años atrás, esta colega ocupó un cargo de gestión relevante y vivió experiencias de acoso laboral y discriminación de género no solo propias, sino de las mujeres de la unidad que dirigía y a las cuales debió proteger de agresiones institucionales reiteradas. La lucha que emprendió en estos contextos fue un ejemplo para nosotras y habíamos tenido la oportunidad —en otros espacios académicos— de conversar sobre estos temas con ella. Es decir, además de la trayectoria profesional y del afecto, nos unía también reflexiones previas sobre las desigualdades en la academia chilena.

Nos encontramos con la colega para la entrevista en su oficina, y pasamos horas las tres juntas conversando: llegamos a las dos de la tarde y nos fuimos cerca de las ocho de la noche. Hubo un momento previo a la grabación, en que tomamos café y nos pusimos al tanto de nuestras actividades profesionales, uno de diálogo a partir del guion de entrevista (que fue grabado) y un tercer momento posterior de conversación sin grabadora. En los días siguientes, continuamos conversando a través del chat de WhatsApp: el encuentro nos provocó un efecto desnaturalizador de las violencias. Nos percatamos de diversas situaciones que nos habían pasado inadvertidas

y problematizamos sus consecuencias no siempre explícitas en las trayectorias propias y de las colegas. Se repetían en estas entrevistas los procesos de expansión interpretativa que notamos en los talleres previos del equipo (ver capítulo 7).

Esta sensación de diálogo distendido ocurrió con varias entrevistadas. Era alentador, algo sanador también, pero al mismo tiempo desbordante: lo que fuimos recibiendo por WhatsApp y email debió ser registrado y sumado al análisis. Varias colegas, tras terminada la entrevista, siguieron pensando en los temas inquiridos y quisieron expandir sus respuestas a algunas preguntas. Las reflexiones posteriores las hicieron sentir que tenían más aspectos que relatar; ellas fueron encontrando más ejemplos y refinando sus análisis sobre las consecuencias de las violencias y desigualdades vividas. Recibimos extensos mensajes de audio con estas reflexiones posteriores: los transcribimos y sumamos al archivo de sus relatos. Era una señal increíble de que las conversaciones reverberaban en sus foros íntimos y que ellas, como nosotras, seguían pensando en los diálogos incluso varios días después de los encuentros.

En ocasiones, aunque apenas nos conocíamos con las colegas entrevistadas, esto no impidió el establecimiento de lazos y de un diálogo sostenido después de la entrevista. Pero hubo casos en que, pese a haber tenido un intercambio fructífero de informaciones en el momento de la conversación grabada, no hubo muchas comunicaciones posteriores. Estuvimos siempre atentas a los ritmos y necesidades de las entrevistadas y las acompañamos en diálogos o reflexiones siempre que lo solicitaban. Así, algunas entrevistas constituyeron conversaciones extensas, sostenidas especialmente entre julio y diciembre de 2023, con varios intercambios por WhatsApp, llamadas telefónicas y emails. Hay colegas con quienes seguimos en diálogo hasta el momento de editar este libro.

La decisión sobre la modalidad de la entrevista —si presencial o virtual— también fue de las entrevistadas. Para varias, la conciliación de los tiempos productivos y reproductivos es sumamente complicada: no les quedaban muchas ventanas en la agenda como para un nuevo desplazamiento. Muchas nos sinceraron que ser

entrevistadas en sus recintos de trabajo no era una opción, debido a la sensación de que no era seguro abordar estos temas allí o por la falta de un espacio propio en las universidades. (Que las académicas contaran con una oficina con privacidad se reveló algo excepcional en sus instituciones). Las colegas temían ser escuchadas, sufrir luego represalias o, incluso, se sentían muy mal emocionalmente como para tratar los temas de la entrevista en un espacio laboral. Algunas colegas sentían que no serían capaces de recomponerse y preferían tener el diálogo en un lugar donde, por ejemplo, pudieran llorar sin problemas.

Así, veintinueve entrevistas se realizaron presencialmente y veintiuno de manera virtual (a través del aplicativo virtual Zoom). En algunos casos, las presenciales tuvieron lugar en las universidades: algunas colegas contaban con oficinas privadas y nos invitaron allí. Otras nos recibieron en salas de reuniones que podían ser reservadas y que otorgaban bastante privacidad. Muchos encuentros ocurrieron en cafeterías elegidas por las colegas. En Valdivia, en el sur de Chile, realicé seis entrevistas en una misma cafetería que tenía espacios reservados y con un delicioso café. En cuatro casos, fueron las mismas colegas quienes me indicaron ir allí, porque la usaban como espacio de trabajo. Después de varios días, el personal del local ya me miraba con curiosidad, preguntándome si era periodista: les tuve que explicar que estaba haciendo entrevistas para una investigación.

Las entrevistas por Zoom fueron interesantes: la mayoría de las mujeres nos habló desde sus residencias, en sus espacios de trabajo hogareño. Logramos buenos momentos de intimidad y reflexión en aquellos encuentros virtuales, lo que se debe en parte a la gran adaptabilidad que cultivamos las académicas con esta modalidad de interacciones desde la pandemia. No obstante, las entrevistas *online* tendieron a ser más cortas que las presenciales; a pesar de que algunas duraron incluso más de cinco horas y debieron hacerse en dos encuentros.

Al inicio de cada entrevista, ya fuera virtual o presencial, les explicamos a las participantes sus derechos, los objetivos de la

investigación, el uso que haríamos de los datos recopilados y cómo contactar al equipo. Explicamos también que las entrevistas serían anonimizadas a través de un procedimiento especialmente desarrollado para este proyecto (capítulo 7), y cada persona eligió un seudónimo o iniciales a ser usadas para proteger sus identidades. Estas informaciones fueron entregadas también por escrito en un Consentimiento Informado⁵. Todas las entrevistadas aceptaron los términos de este documento y lo firmaron.

La grabación de las conversaciones (en grabadora digital, en las sesiones presenciales, y a través de aplicativo Zoom, en las virtuales) solo se inició después de este procedimiento ético y con la autorización expresa (verbal y firmada) de las mujeres para dicho registro de su voz y/o imagen.

El guion de la entrevista estuvo compuesto por siete bloques temáticos, como explicamos en el capítulo 7. El primero recopilaba informaciones del perfil de las mujeres (y constituye el insumo principal del último apartado de este capítulo). El segundo invitaba a las académicas a contar las trayectorias educacionales, su posición de clase y la división del trabajo por género en sus familias de origen. El tercero abordaba sus trayectorias de formación de pregrado y posgrado, ahondando particularmente en las experiencias de desigualdad y violencia de género que pudieran haber vivido o presenciado en estas instancias. El cuarto indagaba sobre la inserción profesional como académicas focalizando en las inequidades enfrentadas, y el quinto en las violencias de género atravesadas en los diferentes entornos laborales. Los capítulos empíricos de este libro —que integran las partes tercera y cuarta de la obra— analizan específicamente las respuestas dadas a los bloques del uno al cinco. El sexto focalizaba en la sobrecarga productiva y reproductiva de las mujeres y el séptimo en las estrategias personales y colectivas que

⁵ Tanto este documento, como todos los procedimientos metodológicos aplicados contaron con la fiscalización y aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Tarapacá (Chile), institución patrocinante principal del proyecto, siguiendo a la normativa de protección de las personas adheridas por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile, ANID (que financia el estudio).

desarrollan para hacer frente a todas las circunstancias narradas. Finalizábamos este último bloque preguntando sobre las ideas de cara al futuro, tanto en lo que concierne a su trayectoria personal y académica, cuanto en términos de políticas públicas nacionales y/o institucionales en pro de la igualdad de género en las universidades y en el sistema científico chileno. Como se explicitó en el capítulo 1, los temas de los bloques seis y siete serán tratados más adelante, en una nueva publicación.

¿Qué pasó con el equipo mientras íbamos avanzando con las entrevistas? Pues se intensificaron las experiencias vividas al montar el guion y entrevistarnos entre nosotras. Escuchar los relatos de las colegas, conocer sus problemas, dolencias, luchas, constituyó una confirmación de que nuestras vivencias no constituían casos aislados. Vimos en el capítulo anterior que varias veces recurrimos a la disociación de las experiencias traumáticas como mecanismo de defensa frente a situaciones que no logramos asimilar. El proceso de entrevista interna en el equipo y el taller con la terapeuta feminista, Cecilia Leiva, nos hizo algo difícil seguir recurriendo a mecanismos de este tipo. Pero las entrevistas con las colegas fueron aún más drásticas: los relatos eran muy duros, más incluso de lo que habíamos supuesto. Encontrarnos así, con un cuadro tan generalizado de desigualdad, discriminación y violencia de género fue impactante. Las masivas evidencias recopiladas y la gravedad de los problemas en nuestras comunidades profesionales tiraron por tierra para nosotras la posibilidad de recurrir a cualquier mecanismo invisibilizador. Los relatos nos enfrentaron de manera más tajante a la realidad, sin anestias: no era algo fácil de digerir, dada la dimensión sistémica de las desigualdades registradas.

En varias situaciones salimos de las entrevistas emocionalmente sobrecargadas. Personalmente, atravesé situaciones de angustia los días en que entrevisté a cuatro colegas que trabajan juntas en un centro de investigación y que estaban viviendo un conflicto institucional con un jefe acosador (protegido por las autoridades de la universidad). Isabel Araya sintió lo mismo con otras colegas entrevistadas

en Arica; Eleonora López y Herminia también, en Santiago; Esteban Nazal en las ciudades del sur chileno.

Dadas estas situaciones, decidimos generar un espacio catártico donde conversar y asimilar estas emociones. Pedimos a la terapeuta Cecilia Leiva que nos acompañara nuevamente los viernes, en sesiones de reflexión sobre nuestras impresiones en las entrevistas. Este acompañamiento duró todo el trabajo de campo. Las sesiones fueron tranquilizadoras, porque fuimos poniendo en común los elementos identificados en las conversaciones con las colegas. Fuimos separando ejes interpretativos; tomando notas de las especificidades y generalidades; pero, sobre todo, hablamos de nuestros estados emocionales, sinceramos nuestros sentires al escuchar a las colegas. Todo esto lo grabamos, transcribimos e integramos como parte del material empírico del proyecto.

Mientras todo esto ocurría, el tratamiento de los relatos se inició, planteando otro desafío más, sobre las formas de la entrevista transcrita.

EL TRATAMIENTO DE LOS TESTIMONIOS

Entre julio y agosto de 2023, paralelamente a la realización de las entrevistas, fuimos enviando las grabaciones al equipo de transcripción compuesto por Daniela Vallejos y Katherine Navarro⁶.

Como había ocurrido con las entrevistas del equipo y con la primera etapa del taller con la terapeuta, las transcriptoras también se sintieron profundamente interpeladas por el material. Ellas establecieron un diálogo permanente conmigo sobre las cosas que iban escuchando, sobre sus preocupaciones, sobre las recurrencias de violencias drásticas en los relatos. Apunté sus visiones, sugerencias y los consideramos después atentamente en el análisis de los casos.

⁶ Todas las personas que tuvieron acceso a las entrevistas antes de su anonimización (incluyéndose las transcriptoras) firmaron un término jurídico comprometiéndose a guardar sigilo absoluto sobre las identidades de las académicas y también sobre todo cuanto hubieran mencionado en las conversaciones.

Habíamos desarrollado el sistema de anonimización (ver capítulo 7) que aplicamos a nuestras propias entrevistas, pero ahora el desafío era replicarlo a todas las cuarenta y cuatro restantes. Montamos una base de datos registrando en qué momento estaba cada entrevista. Tras la transcripción, fuimos dividiendo el material entre los miembros del equipo y cada una se encargó de aplicar el protocolo de anonimización a un conjunto de relatos.

El proceso se dio en cinco etapas, realizadas entre agosto y noviembre de 2023. En un primer momento, revisamos el material aplicando un sistema alfanumérico para indicar las instituciones citadas, cambiando todas las menciones a los nombres reales de las entrevistadas por su seudónimo y/o iniciales elegidas, aplicando nombres de fantasía a las personas de sus familias y redes afectivas e iniciales ficticias para las y los académicos mencionados⁷. Además, también se creó un sistema para anonimizar disciplinas, temáticas de trabajo y ciudades en aquellos casos en que estas informaciones pudieran contribuir a identificar a las mujeres. En segundo lugar, se revisó este proceso de anonimización corrigiendo fallos y mejorando aspectos puntuales. En una tercera etapa, las entrevistas anonimizadas fueron enviadas a un corrector de gramática y estilo, Edison Pérez, buscando que su composición textual estuviera pulida. Cuarto, volvimos a revisar cada una de las entrevistas para, en la quinta y última etapa, enviarlas a nuestras interlocutoras, quienes también las revisarían y nos otorgarían su visto bueno.

Este último procedimiento duró varias semanas (hasta noviembre de 2023), no solo porque las colegas debieron tomarse su tiempo para realizar la lectura (de diversas páginas transcritas, en

⁷ Como vimos en el capítulo 7, el uso de nombres de fantasía para las personas de las redes familiares o afectivas, y de iniciales inventadas para los vínculos profesionales buscaba facilitar el proceso analítico-interpretativo posterior: queríamos diferenciar de forma más instantánea las personas mencionadas vinculadas a las esferas laborales y familiares. Esta diferenciación no denota presuposiciones sobre las cualidades (de cercanía o lejanía afectiva) que estos vínculos implican.

la mayoría de los casos), sino también porque este ejercicio causó impactos emocionales en muchas de ellas.

Acompañamos cada caso, dialogando con las colegas sobre su lectura —proceso que cambió para varias la interpretación de las experiencias narradas— permitiéndoles redimensionar los relatos. En este ejercicio, ellas editaron activamente sus testimonios, solicitando más anonimización de datos y fragmentos (en algunos casos bajo un justificado temor de represalias debido a la gravedad de las situaciones denunciadas). Algunas eliminaron ciertos relatos mientras otras complementaron las descripciones de sus casos.

El proceso dialógico ganó otras dimensiones en este momento compartido de edición: las entrevistadas actuaron como coautoras de la versión escrita de sus relatos, la cual diverge en términos de elaboración narrativa de las piezas orales grabadas. En este sentido, nuestra praxis metodológica difirió de los procedimientos más típicos en las ciencias sociales, al asumir abiertamente la entrevista como un proceso dialógico con diversas idas y vueltas, y con la intervención de varias investigadoras del equipo y de las propias mujeres entrevistadas en las distintas etapas de revisión. Así, el traspaso entre la composición oral y textual del relato engendró una dimensión distinta de la intersubjetividad narrativa en este estudio. Todo ello implicó un esfuerzo de cinco meses de diálogos con las mujeres entrevistadas que, generosamente, trabajaron en sus testimonios. Solo iniciamos el análisis de cada entrevista cuando la persona entrevistada consideró que estaba satisfecha con el texto y nos autorizó a utilizarlo.

Sería imposible recuperar aquí todas las dimensiones de estos diálogos con ellas, pero quizás algunos ejemplos ayuden. Margarita, a quien entregamos la entrevista transcrita el 14 de julio, nos pidió seguir revisándola hasta el 25 de septiembre, pues realmente necesitaba tiempo para absorber los contenidos. De hecho, fue trabajando esos relatos en sus sesiones personales de psicoterapia; cuando sintió que estaba conforme con el material y sus narraciones, nos la reenvió con los cambios propuestos y nos autorizó usarla. En estos meses, ella me fue relatando por WhatsApp cómo abordó en

terapia los contenidos y nos comentó las nuevas reflexiones surgidas de esta revisión.

Jana tenía un cargo de gestión relevante y estaba enfrentando una situación de acoso laboral de parte del director de su unidad de trabajo. Días después de terminar la revisión de su entrevista, nos escribió para contar que había decidido dejar el puesto y escribir una carta al rector de la universidad explicando que su renuncia estaba motivada por la violencia de género del jefe y de la institución al encubrir sus excesos. Ella nos compartió la carta que redactó para la autoridad, en la cual mencionaba el carácter sistémico de estas agresiones y la necesidad de llamar a las violencias de género por su nombre. Y nos explicitó que su perspectiva sobre ello había cambiado tras la entrevista.

Alejandra, quien estaba sufriendo acoso laboral de parte de una jefa, emprendió la denuncia institucional del caso y vivió una serie de nuevos ataques de las autoridades. Terminó siendo despedida de la universidad, pese a haber cumplido con creces con todo lo comprometido en el contrato laboral: una represalia por exponer públicamente situaciones de abuso que, actualmente, constituyen delito en Chile. Ella nos fue relatando todos los sucesos de este proceso y la acompañamos en sus descorazonantes desenlaces en los meses posteriores a la entrevista.

Colegas como Victoria y MF nos dijeron que se emocionaron con las revisiones de sus relatos y agradecieron el trabajo que estábamos realizando. Otras colegas (seis en total) no quisieron revisar sus transcripciones porque sentían un enorme dolor al leer el material; estaban de acuerdo con que lo usáramos, pero estaban aún muy abrumadas por la experiencia de la propia entrevista. No se sentían listas para leerlo. Siete colegas nos confesaron que no tendrían tiempo disponible para revisar, que estaban con enorme sobrecarga (ellas también autorizaron el uso confiando en nosotras). Varias nos dijeron que, más allá de la corrección gramatical, el texto seguía poco pulido y, por ello, volvimos a tratar el material para cerciorarnos de que todo cuanto recuperaríamos de sus relatos estuviera en la mejor versión escrita posible. Dos colegas nos pidieron expresamente

leer cualquier artículo o capítulo que mencionaran sus testimonios antes de que fueran enviados a evaluación. (Así hicimos y ellas nos autorizaron el uso en todas las ocasiones).

El proceso de análisis de discurso de las entrevistas fue realizado entre septiembre y diciembre de 2023, con el apoyo del software MaxQDA. En la medida que cada interlocutora autorizaba, iniciábamos el proceso de codificación de su entrevista. De ahí que hayamos podido iniciar este procedimiento ya desde septiembre de 2023, paralelamente a la anonimización y revisión de las demás entrevistas, que siguió en curso hasta noviembre del mismo año.

En la plataforma MaxQDA construimos una matriz interpretativa compuesta por ocho macrocategorías (acompañando la estructura del guion de la entrevista), subdivididas en un total de 101 códigos. Cada persona del equipo se encargó de codificar un número de relatos y, al final de cada semana, conversábamos sobre todo cuanto íbamos interpretando en este proceso. También consensuábamos sobre la creación de nuevos códigos para cubrir aspectos no previstos y sobre cómo clasificar ciertos temas que generaban dudas interpretativas.

Entre enero y agosto de 2024 analizamos los resultados de estas codificaciones y generamos borradores de los textos que conforman la tercera y cuarta partes del libro. En la segunda semana de marzo presentamos los avances de este análisis en un seminario internacional que organizamos con este propósito en Santiago de Chile. Invitamos a diversas colegas a comentar los textos, moderar las mesas y/o participar como público. Acudieron, además, muchas de nuestras entrevistadas y las reflexiones fueron trascendentes. Recopilamos los comentarios y los usamos para mejorar la redacción y presentación de los resultados.

Pero antes de adentrarnos en ello, el apartado a continuación describe el perfil de las entrevistadas (entre las cuales las autoras estamos incluidas). Estas informaciones otorgan una visión panorámica de la muestra, imprescindible para comprender los capítulos venideros.

PERFIL DE LAS ENTREVISTADAS

Aspectos generales

La Tabla 8.1 proporciona una síntesis del perfil de las entrevistadas, identificándolas a través de los seudónimos y/o iniciales por ellas elegidos (en atención a los requerimientos éticos de la investigación). Nuestras interlocutoras tenían entre 28 y 72 años (su promedio de edad es de 44,8 años)⁸.

Treinta y siete mujeres tenían nacionalidad chilena (74%), dos eran españolas (4%), una mexicana (2%), una argentina (2%) y una brasileña (2%). Dos entrevistadas (4%) mencionaron tener triple nacionalidad (en un caso se trataba de dos nacionalidades sudamericanas y una europea; en el otro una europea, una sudamericana y una norteamericana). Cuatro mujeres (8%) tenían doble nacionalidad (en tres casos, se trataba de una nacionalidad sudamericana y una europea, y en un caso de dos nacionalidades sudamericanas). Dos entrevistadas solicitaron no mencionar su nacionalidad porque temían ser identificadas.

Cuarenta y cinco mujeres (90%), mencionaron no sentirse vinculadas a ningún grupo étnico, originario, indígena y/o afrodescendiente. De las cinco (10%) que declararon tener estos vínculos, tres se reconocían mapuche (6%), una afrodescendiente (2%) y una tenía ascendencia asiática (2%) (resguardamos su grupo étnico-nacional por criterio de anonimización).

El 62% definió sus familias de origen (en sus infancias y adolescencias) como de «clase media», pero describiendo esta condición con adjetivaciones diversas. Once mujeres (22%) mencionaron haber pertenecido a la «clase media» sin más calificativos, pero nueve mencionaron a la «media alta» (18%), ocho a la «media

⁸ La distribución por rango etario sería: 1) una mujer con entre 28-30 años; 2) 14 con entre 46-50 años; 3) 13 con entre 41-45 años; 4) ocho con entre 36-40 años; 5) seis con entre 31-35 años; 6) tres con entre 51-55 años; 7) dos con entre 56-60 años; 8) dos con entre 61-65 años; 9) una con entre 71-75 años.

baja» (16%), una (2%) a la «media ilustrada con capital cultural muy importante»⁹ (2%), una a la «media rural» (2%) y una a la «media no-intelectual» (2%). Por otra parte, siete mujeres definieron sus familias de origen como de «clase baja» (14%), dos de «clase pobre» (4%). Las definiciones «obrero», «baja emergente», «baja trabajadora», «popular» y «muy baja» tuvieron una mención cada una, sumando cinco casos (10%). Cinco interlocutoras prefirieron no entregar esta información (10%).

También solicitamos que definieran la clase social a la que pertenecían en el momento de la entrevista. El 84% se identificó con la clase media caracterizándola (nuevamente) con connotaciones diversas. Así, dieciocho se sentían «clase media» (36%), 16 «media alta» (32%), dos «media precarizada» (4%). En otros seis casos (12%), hubo menciones unitarias a definiciones variadas: «media profesional», «media emergente», «media-media», «media acomodada», «media trabajadora» y «media baja». Cuatro mujeres (8%) aludieron a los sectores sociales más elevados, explicitándose como parte de la «élite sociocultural burguesa», «dominante», «alta» y «burguesa intelectual». Dos entrevistadas (4%) se vincularon al mundo obrero (definiéndose como «obrero precarizada» y «obrero»), una (2%) se identificó como «desclasada» y una (2%) no entregó esta información.

Contrastando la autodescripción de clase de las familias de origen con las actuales, veintisiete académicas (54%) reconocieron haber vivido movilidad social ascendente, tres mencionaron movilidad social descendente (6%) y quince se mantuvieron en la misma clase (30%). Cinco entrevistadas (10%) no proporcionaron información sobre dicha movilidad.

Sobre la orientación sexual, cuarenta y cinco entrevistadas (90%) se declararon «heterosexuales», una «lesbiana» (2%), una «bisexual (2%)», una «heterosexual y bisexual» simultáneamente (2%), una se definió como «abierta» (2%) y otra más no entregó esta

⁹ Esta entrevistada también se refirió a la clase de su familia como «élite sociocultural burguesa».

información (2%). Al ser preguntadas por su identidad de género, cuarenta y ocho entrevistadas (96%) mencionaron sentirse «mujer», una «bisexual» (2%) y una no brindó información (2%).

En nuestro guion de entrevista, asumimos el «estado civil» como la situación formalmente reconocida de la persona frente a una instancia institucional (estatal y/o religiosa, por ejemplo), mientras la «situación civil» indicaba el tipo de arreglo vital cotidiano que esta persona establecía en el momento del diálogo. Puede no haber coincidencia entre estas dos categorizaciones. Por ejemplo, si una mujer está legalmente divorciada de su primer marido, su estado civil es «divorciada». Pero si estando divorciada comparte residencia con una nueva pareja sin vincularse formalmente, entonces su situación civil es «cohabitando con pareja» o «en relación de hecho». Estuvimos atentas en captar los dos elementos, porque la diferenciación entre ellos implica matices importantes para el desempeño profesional y para la sobrecarga reproductiva y de cuidados femenina. Con relación al estado civil, veinticuatro académicas (48%) declararon estar formalmente casadas al momento de la entrevista, trece solteras (26%), doce divorciadas (24%) y una no lo informó (2%). Respecto a la situación civil, 32 mujeres (64%) «cohabitaban con sus parejas» (estaban en una «unión de hecho») y ocho en relaciones de «pareja sin cohabitación» (16%). Además, tres mujeres (6%) cohabitaban con sus parejas, pero de manera «multiterritorial»: compartiendo de forma intermitente dos hogares en distintas ciudades. Finalmente, dos entrevistadas «no poseían pareja» (4%), una tenía «pareja transnacional sin cohabitación» (2%), una se encontraba «en proceso de divorcio» (2%) y tres no brindaron dicha información (6%).

Entre las parejas, veintiséis tenían únicamente la nacionalidad chilena (52%); diez tenían nacionalidades variadas (no las mencionamos por criterio de anonimización). Otras dos poseían doble nacionalidad. Diez mujeres (20%) no brindaron información al respecto y dos no poseían parejas (4%). En treinta y nueve casos (78%), las entrevistadas indicaron que sus parejas no se sentían vinculadas a ningún grupo étnico y/u originario. En cuatro casos (8%) sí lo hacían (dos eran mapuche, una aymara, una quechua y

una rapanui). Cinco mujeres (10%) no otorgaron información sobre ello (recordemos que dos de ellas, el 4%, estaban solteras).

Finalmente, treinta y cinco mujeres tenían hijos/as (68%), catorce no tenían (28%) —entre las cuales una se encontraba embarazada al momento de la entrevista—. Dos no brindaron información al respecto (4%). Entre quienes declararon tener hijos/as, veintidós eran madres de una sola persona (44%), diez de dos personas (20%), una de tres (2%), otra de cuatro (2%) y una no entregó información sobre el tema. Entre las/os cuarenta y nueve hijas/os computados/as, veintiocho eran mujeres, dieciocho hombres, y en cuatro casos no se especifica el dato. Sus edades fluctuaban entre uno y 35 años (con un promedio de 14,7 años).

TABLA 8.1 PERFIL GENERAL DE LAS ENTREVISTADAS

SEUDÓNIMO /INICIALES	AUTO- ADSCRIP- CIÓN ÉTNICA	AUTOADS- CRIPCIÓN CLASE SOCIAL	ORIENTACIÓN SEXUAL	GÉNERO	EDAD (AÑOS)	ESTADO CIVIL/ SITUACIÓN CIVIL	NÚ- MERO HIJOS/ AS	FECHA ENTREVISTA
Aitana	No	Media	Heterosexual	Mujer	43	Soltera/Unión de hecho	1	05.04.2023
Alejandra	No	Media alta	Heterosexual	Mujer	48	Divorciada/Sin pareja	1	01.08.2023
Alfa	No	Élite sociocultural burguesa	N.I. ¹⁰	N.I.	72	N.I./N.I.	N.I.	02.08.2023
Alicia	No	Media alta	Heterosexual	Mujer	41	Casada/Coha- bitando con marido	2	26.07.2023
Almeida	No	Alta	Heterosexual	Mujer	35	Soltera/ Relación sin cohabitación	1	29.03.2023

¹⁰ N. I: Entrevistada no informa.

LA APLICACIÓN DIALÓGICA

SEUDÓNIMO /INICIALES	AUTO- ADSCRIP- CIÓN ÉTNICA	AUTOADS- CRIPCIÓN CLASE SOCIAL	ORIENTACIÓN SEXUAL	GÉNERO	EDAD (AÑOS)	ESTADO CIVIL/ SITUACIÓN CIVIL	NÚ- MERO HIJOS/ AS	FECHA ENTREVISTA
Amanda	No	Media profesional	Heterosexual	Mujer	48	Divorciada/ Relación sin cohabitación	N.C. ¹¹	12.07.2023
Andrea	Sí	Media	Heterosexual	Mujer	28	Soltera/ Relación sin cohabitación	1	13.07.2023
Camila	No	Media	Heterosexual	Mujer	34	Soltera/ Relación sin cohabitación	N.C.	27.07.2023
Casandra	No	Media	Heterosexual	Mujer	50	Casada/Coha- bitando con marido	4	28.08.2023
Catalina	No	Media alta	Heterosexual	Mujer	44	Divorciada/ Unión de hecho	N.C.	12.07.2023
C.G	No	Media alta	Heterosexual	Mujer	49	Divorciada/ Unión de hecho	N.C.	11.07.2023
Chascona	No	Media alta	Heterosexual	Mujer	45	Casada/ Cohabitando multiterrito- rialmente	N.C.	26.07.2023
CNL	No	Media acomodada	Heterosexual	Mujer	55	Divorciada/ Unión de hecho	2	19.07.2023
Daniela	No	Media alta	Heterosexual	Mujer	60	Divorciada/ Unión de hecho	1	19.07.2023
Donna	No	Media precarizada	Lesbiana	Mujer	39	Casada/Coha- bitando con esposa	N.C.	14.07.2023
D.P.	No	Burguesa intelectual	Heterosexual	Mujer	50	Casada/ Cohabitando multiterrito- rialmente	1	04.08.2023
Elisa	No	Media emergente	Heterosexual	Mujer	41	Casada/En proceso de divorcio	1	24.07.2023
Flaka	No	Media trabajadora	Heterosexual	Mujer	49	Casada/Coha- bitando con marido	1	20.07.2023
Flor	No	Media precarizada	Heterosexual	Mujer	36	Divorciada/ Relación sin cohabitación	1	21.07.2023
Francisca	No	Media	Heterosexual	Mujer	62	Casada/ Cohabitando multiterrito- rialmente	2	26.07.2023

¹¹ N. C.: No corresponde.

MENARA GUIZARDI

SEUDÓNIMO /INICIALES	AUTO- ADSCRIP- CIÓN ÉTNICA	AUTOADS- CRIPCIÓN CLASE SOCIAL	ORIENTACIÓN SEXUAL	GÉNERO	EDAD (AÑOS)	ESTADO CIVIL/ SITUACIÓN CIVIL	NÚ- MERO HIJOS/ AS	FECHA ENTREVISTA
Fuerza	No	Media alta	Heterosexual	Mujer	36	Casada/Coha- bitando con marido	N.C.	24.07.2023
Gabriela	No	Media alta	Heterosexual	Mujer	39	Divorciada/ Unión de hecho	N.C.	26.07.2023
Helen	Sí	Media alta	Heterosexual	Mujer	35	Casada/Coha- bitando con marido	1	14.07.2023
Itinerante	No	Media alta	Heterosexual	Mujer	Sin edad	Soltera/Unión de hecho	N.C.	25.07.2023
Jana	No	Media	Heterosexual	Mujer	43	Divorciada/ Relación sin cohabitación	1	01.08.2023/ 02.08.2023
Josefa	No	Media alta	Heterosexual/ Bisexual	Mujer	31	Soltera	N.C.	24.07.2023
Julieta	No	Media	Heterosexual	Mujer	49	Divorciada/ N.I.	3	06.04.2023
Juno	No	Media	Bisexual	Bisexual	34	Casada/Coha- bitando con esposa	N.I.	18.07.2023
Leonor	No	Media	Heterosexual	Mujer	44	Soltera/ Relación sin cohabitación	N.C.	25.07.2023
Lía	No	Media	Heterosexual	Mujer	49	Casada/Coha- bitando con marido	1	28.07.2023
Lina	No	Media	Heterosexual	Mujer	42	Casada/Coha- bitando con marido	1	26.07.2023
Lucía	No	Media	Heterosexual	Mujer	59	Casada/Coha- bitando con marido	2	28.07.2023
Margarita	No	Media	Heterosexual	Mujer	52	Casada/Coha- bitando con marido	2	10.07.2023
María	No	Media alta	Heterosexual	Mujer	41	Soltera/Unión de hecho	N.C.	05.04.2023/ 06.04.2023
MF	No	N.I	Heterosexual	Mujer	62	Casada/Coha- bitando con marido	2	11.07.2023/ 17.07.2023
Mirella	No	Dominante	Heterosexual	Mujer	44	Divorciada/En pareja trasna- cional	1	20.07.2023
Fresa	No	Media	Heterosexual	Mujer	46	Casada/Coha- bitando con marido	N.C.	10.08.2023
Nina	No	Desclasada	Heterosexual	Mujer	45	Casada/Coha- bitando con marido	1	19.07.2023
Rosa	No	Media	Heterosexual	Mujer	48	Casada/Coha- bitando con marido	2	18.07.2023

LA APLICACIÓN DIALÓGICA

SEUDÓNIMO / INICIALES	AUTO-ADSCRIPCIÓN ÉTNICA	AUTOADSCRIPCIÓN CLASE SOCIAL	ORIENTACIÓN SEXUAL	GÉNERO	EDAD (AÑOS)	ESTADO CIVIL/ SITUACIÓN CIVIL	NÚ-MERO HIJOS/ AS	FECHA ENTREVISTA
Rosalía	No	Media baja	Heterosexual	Mujer	38	Casada/Cohabitando con marido	1	26.07.2023
Sara	No	Media alta	Abierta	Mujer	39	Divorciada/ N.I.	1	11.07.2023/ 1/.07.2023
Simone	Sí	Media alta	Heterosexual	Mujer	52	Casada/Cohabitando con marido	1	20.07.2023
Úrsula	No	Media	Heterosexual	Mujer	45	Soltera/Unión de hecho	1	31.07.2023
V	No	Media alta	Heterosexual	Mujer	48	Casada/Cohabitando con marido	2	19.07.2023
Vainilla	No	Media	Heterosexual	Mujer	47	Soltera/Unión de hecho	1	20.07.2023
Valentina	No	Media media	Heterosexual	Mujer	36	Casada/Cohabitando con marido	1	29.03.2023/ 30.03.2023
Vicky	Sí	Obrera	Heterosexual	Mujer	39	Soltera/Sin pareja	N.C.	25.07.2023
Victoria	No	Media alta	Heterosexual	Mujer	50	Soltera/Unión de hecho	2	13.07.2023
Violeta	Sí	Obrera precarizada	Heterosexual	Mujer	33	Casada/Cohabitando con marido	2	02.08.2023
Virginia	No	Media	Heterosexual	Mujer	50	Soltera/Unión de hecho	1	19.07.2023

Fuente: Elaboración propia con base en el material empírico etnográfico del Proyecto Fondecyt 1230017.

Trayectorias educacionales

Veintitrés mujeres (46%) cursaron su enseñanza primaria en instituciones públicas: veintidós laicas (44%) y una católica (2%). Otras diecinueve entrevistadas (38%) estudiaron en instituciones privadas, de las cuales diez eran católicas (20%) y nueve laicas (18%). Siete mujeres (14%) estudiaron en instituciones particulares subvencionadas, tres laicas (6%) y cuatro católicas (8%). Una entrevistada (2%) no entregó esta información. Con respecto a la educación secundaria, dieciséis la cursaron en instituciones públicas (32%) —en quince casos laicas (30%) y en uno católica (2%)—, mientras veinticinco lo hicieron en privadas (50%) —trece laicas (26%) y doce católicas

(24%)—. Ocho entrevistadas (16%) la cursaron en colegios particulares subvencionados, cuatro de los cuales laicos (8%) y cuatro católicos (8%). Una persona no informó sobre ello.

La mayoría de las académicas, cuarenta y siete en total (94%), había concluido una sola carrera de pregrado, mientras tres concluyeron dos (6%). Si nos preguntamos por el tipo de universidades donde estudiaron los pregrados, constatamos que veinticinco lo hicieron en instituciones públicas y laicas (50%), diecisiete en privadas católicas (34%) y ocho en privadas laicas (16%). En total, veinticuatro estudiaron el pregrado sin beca (48%), diecinueve con beca (38%) y siete no brindaron esta información (14%). Entre quienes poseían un solo pregrado, doce estudiaron sociología (24%), diez mujeres 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.

Estas trayectorias formativas indican que mujeres que actualmente están insertas como académicas de las ciencias sociales no necesariamente estudiaron un pregrado de este campo (diversas colegas provienen de carreras de las humanidades, por ejemplo). Así, se observa que varias académicas perfilaron su actuación en las ciencias sociales a partir de sus formaciones de posgrado.

En la muestra cuarenta y un entrevistadas (82%) concluyeron una formación de magíster, cuatro concluyeron dos (8%), sumando un total de cuarenta y nueve cursos finalizados. Cuatro mujeres (8%) no realizaron dicha formación y una (2%) no informó. Registramos una gran variedad de campos disciplinares y/o temáticos en esta instancia formativa¹². Sobre las instituciones en las que se

¹² A saber: cinco entrevistadas completaron sus magísteres en ciencias sociales (10%), cuatro en comunicación (8%), tres en estudios latinoamericanos (6%), cuatro en antropología (8%), dos en educación (4%), tres en estudios culturales

realizaron los cuarenta y nueve cursos de magíster, treinta y uno fueron impartidos en universidades públicas y laicas, once en privadas laicas y siete en privadas católicas. En total, treinta y siete magísteres fueron realizados con beca, ocho sin ella y en cuatro casos no se informó este dato.

En el momento de la entrevista, cuarenta y dos mujeres habían concluido sus doctorados (84%), cinco lo estaban cursando (10%), y tres no lo habían cursado (6%). Los campos temático-disciplinarios de los doctorados también son muy variados¹³. En total, treinta y cuatro mujeres realizaron o realizan sus doctorados en universidades públicas y laicas (68%), ocho en privadas católicas (16%) y cinco en privadas laicas (10%). Además, treinta y ocho estudiaron (o estudian) con becas doctorales (76%), cuatro sin beca (8%) y cinco no brindaron esa información (10%).

Labores y jornadas

Entre las entrevistadas, veintidós se desempeñaban como académicas en universidades públicas y laicas (44%), catorce en instituciones privadas y católicas (28%) y catorce en privadas y laicas

(6%), dos en estudios de género (4%), dos en filosofía (4%), dos en historia (4%), tres en psicología (6%), cuatro en sociología (8%), una en ciencias aplicadas (2%), una en cooperación internacional (2%), tres en derecho (6%), una en estudios de la familia (2%), una en patrimonio (2%), dos en investigación social (4%), una en medios de comunicación (2%), una en metodología (2%), una en estudios migratorios (2%), una en ciencia política (2%), una en relaciones internacionales (2%), una en trabajo social (2%).

¹³ A saber: 11 mujeres cursaron doctorados en sociología (22%), seis en antropología (12%), cinco en estudios latinoamericanos (10%), tres en comunicación (6%), tres en historia (6%), tres en educación (6%), dos en ciencias sociales (4%), una en administración (2%), una en ciencias humanas (2%), una en estudios americanos (2%), una en filosofía (2%), una en psicología (2%), una en publicidad (2%), una en trabajo social (2%), una en letras (2%), una en urbanismo (2%). Entre las mujeres que se encontraban cursando, dos lo hacían en programas de antropología (4%), uno de ciencias sociales (2%), una en derecho (2%) y una en sociología (2%).

(28%). Entre ellas, cuarenta y una tenían un solo vínculo laboral (82%), ocho tenían dos (16%), y una mujer no informó (2%).

En el capítulo 3, explicamos los regímenes laborales y legislativos que enmarcan el trabajo académico en Chile según tres figuras principales: contratos, contratas y convenios de honorarios. Entre nuestras entrevistadas, veintisiete estaban vinculadas a las universidades en las que trabajaban a través de «contratos indefinidos», dieciséis con «contratas» y ocho con «convenios de honorarios». Otras cuatro mujeres estaban vinculadas a instituciones universitarias, pero contaban con convenios de honorario por sus becas de doctorado o posdoctorado otorgadas por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Dos mujeres no informaron sobre el tipo de vínculo laboral que detentaban.

En total, cuarenta y cuatro académicas declararon vínculos de jornada completa, diez de jornadas parciales, una de media jornada, y dos no lo especificaron¹⁴. En muchos casos, las entrevistadas desempeñaban múltiples funciones simultáneas en el marco de sus respectivas jornadas: nueve mujeres declararon solo desempeñar una función (18%), doce ejecutaban dos simultáneas (24%), dieciséis realizaban tres (32%), trece desempeñaban cuatro (26%). El cómputo de estas funciones arroja que cuarenta y cuatro mujeres ejecutaban labores docentes (88%), cuarenta y tres de investigación (86%), diecisiete de vinculación con el medio (34%) y veintinueve de gestión (68%).

El despliegue laboral de las entrevistadas en diversas ocupaciones paralelas redundaba en jornadas que exceden frecuentemente el cómputo de horas por las cuales son remuneradas. Solo trece de ellas (26%) dijeron trabajar por la institución las horas que le corresponden según su tipo de vínculo laboral. La mayoría indicó tener dedicaciones que superan el cómputo horario máximo previsto

¹⁴ En 2023, se aprobó en Chile la reducción de la jornada laboral de 44 a 40 horas semanales, con efecto diferido hasta 2028 (capítulo 3). La mayor parte de nuestras entrevistadas, no obstante, tiene vínculos anteriores a la ley, por lo cual sus dedicaciones están establecidas con base en la jornada anterior, de 44 horas semanales (o fracciones de esta, dependiendo del caso).

legalmente en Chile: trece mujeres trabajaban de 50 a 55 horas/semana (26%), nueve tenían jornadas de 56 a 60 horas/semana (18%), cuatro académicas dijeron trabajar más de 44 horas/semana (8%) pero sin especificar el cómputo, y una mujer indicó trabajar 70 horas/semana (2%). Finalmente, cuatro mencionan trabajar menos de 40 horas/semana (8%) y seis no lo informaron (12%).

Al ser indagadas por la remuneración percibida mensualmente en su principal vínculo laboral, siete mujeres (14%) indicaron cobrar hasta 1 millón de pesos chilenos (US\$1229 en el momento de la entrevista). Otras catorce académicas (28%) cobraban entre 1,1 y 2 millones (entre US\$1350 y US\$2458), veintiún entrevistadas (42%) recibían entre 2,1 y 3 millones (entre US\$2580 y US\$3685). Cuatro académicas (8%) cobraban entre 3,1 y 4 millones (entre US\$3808 y US \$4914) y tres (6%) recibían más de 4,1 millones (US\$4926). Una colega no informó sobre su remuneración mensual (2%).

Asimismo, treinta y tres mujeres (66%) desempeñaban actividades remuneradas complementarias. Entre ellas, diecisiete personas (34%) indicaron realizar dos tipos distintos de funciones complementarias, catorce realizan una sola (28%) y dos (4%) no informaron. Las labores extraordinarias son también muy variadas: diecisiete mujeres impartían clases, doce realizaban investigaciones en instituciones distintas de aquella donde tienen su principal vínculo laboral; nueve realizaban asesorías o consultorías; dos se desempeñaban como evaluadoras de comisiones y consejos nacionales. También se mencionaron en solo una ocasión: la realización de charlas, el trabajo como miembro de una Organización No Gubernamental (ONG), peritajes, talleres, apoyo a proyectos comunitarios, evaluación de exámenes profesionales, dirección de tesis en otras instituciones y la traducción de artículos académicos.

En muchos casos, se trata de labores realizadas en momentos puntuales del año, por lo cual resultó difícil para las académicas establecer un cómputo de horas entregadas a dichas actividades. En total, seis mujeres (12%) dedicaban de 1-5 horas/semana; otras seis (12%) entregaban de 6-8 horas/semana; cuatro académicas (8%)

trabajaban de 12-15 horas/semana; otras dos (4%) de 22-25 horas/semana y cinco (10%) de 30-32 horas/semana. Diez entrevistadas (20%) no brindaron la información. Sobre las remuneraciones recibidas por las actividades complementarias, veintiocho mujeres (56%) declararon que percibían hasta 1 millón de pesos chilenos mensuales (US\$1228). Cinco entrevistadas (10%) recibían entre 1,1 y 2 millones (entre US\$1350 y US\$2458).

Solamente veintiocho de las cincuenta entrevistadas proporcionaron información sobre la cantidad de horas que entregaban a los trabajos domésticos y de cuidado. Entre ellas, el promedio de dedicación es de 23,5 horas/semana. A su vez, trece académicas mencionaron el cómputo del tiempo dedicado por sus parejas a estas mismas actividades, registrándose un promedio de 18,3 horas/semana¹⁵. Entre quienes declararon, observamos que cinco (10%) empleaban más tiempo semanal que sus parejas, otras cinco (10%) empleaban menos y tres (6%) aludían a cantidades similares. Con base en la información disponible, las académicas realizan en promedio 5,2 horas/semana más de trabajo doméstico y de cuidado que sus parejas.

Estas informaciones serán clave para contextualizar los testimonios que analizaremos en los capítulos a seguir, donde desplegamos la faceta anti/manual del volumen. Recomendamos volver a ellas para identificar a las colegas que mencionamos y situar sus narraciones.

AGRADECIMIENTOS

La autora agradece a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), que financia el presente estudio a través del Proyecto Fondecyt 1230017; y a la *Humboldt Foundation* (Alemania) que lo apoya a través de la *Georg Forster Research Fellowship for Experienced Researchers*. También agradece a Edison

¹⁵ Veinticinco académicas entrevistadas no mencionaron esta información. En 12 casos no correspondía, ya fuera porque no tenían pareja o porque no compartían vivienda con la persona.

Pérez por la revisión en castellano y a Christine Ann Hills por la traducción al inglés.

REFERENCIAS

- Comisión Nacional de Acreditación de Chile [CNA] (2023). *Comités de Área*. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/Paginas/comite-area.aspx> (Acceso: 12.05.2023).
- Dirección del Trabajo de Chile (DT) (2023). *Código del Trabajo*. Recuperado de <https://www.dt.gob.cl/legislacion/1624/w3-article-95516.html> (Acceso: 15.05.2023).
- Gilligan, C. (2014). Moral injury and the ethic of care: Reframing the conversation about differences. *Journal of social philosophy*, 45(1), 89-106.
- Kauffman, B. (1992). Feminist Facts: Interview Strategies and Political Subjects in Ethnography. *Communication Theory*, 2(3), 187-206.
- Lazarre, J. (2021). *Una escritora en el tiempo*. Las Afueras.
- Martín-Crespo, C. y Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *NURE*, (27), 1-4.
- Ortega-Bastidas, J. (2020). ¿Cómo saturamos los datos? Una propuesta analítica «desde» y «para» la investigación cualitativa. *Interciencia*, 45(6), 293-299.

PARTE III
ANTI/MANUAL PARA DESTRUIR
FORMACIONES

CAPÍTULO 9

EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD

Menara Guizardi, Natalia Marroquín y Eleonora López

INTRODUCCIÓN

En este capítulo, empezaremos a recuperar los relatos de las cincuenta científicas sociales entrevistadas en Chile (incluyéndose a las autoras del libro), labor que nos ocupará en las partes 3 y 4 del volumen. Se inicia aquí nuestro anti/manual, desglosando todos los desafíos que merman, frustran o impiden que las mujeres elijan tranquilamente las carreras universitarias que quieren cursar y que puedan hacerlo sin mayores conflictos con los entornos familiares. Se lee entre líneas el carácter sarcástico de esta propuesta. Si listamos aquí todos los mecanismos que entorpecen la experiencia formativa de las mujeres, es con el propósito de denunciar estas realidades y sacarlas del velo de secretismo y de invisibilidad que las cubre.

En las páginas que siguen, buscaremos comprender qué motivó en las académicas la elección de las carreras y cómo esta decisión se articuló con las estrategias de clase y mandatos de género familiares. Apoyándonos en Bourdieu (2011), analizamos cómo el carácter generizado de las desigualdades en la educación superior se articula

con las expectativas de clase de estas familias. Contemplaremos también el papel de marcadores interseccionales que empujan a ciertos grupos a la periferia del sistema educacional (Vivero, 2012). Dedicaremos especial atención a cómo esta interseccionalidad afecta a las mujeres desde las concepciones del entorno familiar sobre sus roles de género. Para muchas, la idea de estudiar un curso superior significaba revolucionar los patrones de clase familiares. Para otras, significaba desafiar los mandatos de género y desempeñar labores impensables en las generaciones femeninas antecesoras. Observamos también el papel crucial que las mujeres tienen inspirando a otras más jóvenes en contextos que las alejan de un destino universitario.

Así, este capítulo investiga desde una perspectiva cualitativa cómo se produce en Chile esta feminización de las carreras de ciencias sociales. Buscamos elementos para interpretar los datos cuantitativos analizados en el capítulo 3 ahondando en los matices relacionales que los sostienen y en las experiencias situadas de las entrevistadas.

Para enmarcar estos debates, discutiremos en el segundo apartado la generización del acceso a la educación superior a partir de los conceptos de estrategias de clase y de capital cultural de Bourdieu, abordándolos con una perspectiva interseccional. El tercer apartado analizará cómo las mujeres decidieron cursar estudios superiores, mientras el cuarto abordará cómo esta elección repercutió en los mandatos de género y expectativas familiares. El quinto recupera las figuras femeninas que las apoyaron o inspiraron, mientras el sexto se enfoca en los conflictos vinculados a todo este proceso. El cierre sintetiza los ejes conclusivos del capítulo.

LAS ESTRATEGIAS DE CLASE TIENEN GÉNERO

Los debates de este capítulo se respaldan en las reflexiones de Bourdieu (2011) sobre las *estrategias de clase* y la crítica feminista latinoamericana al *carácter interseccional de las desigualdades educacionales* (Vivero, 2012).

Bourdieu (2011) gatilla su teorización indagando cómo las acciones, estrategias y relaciones (de personas, grupos o instituciones) permiten que el orden social perdure. El autor desconfiaba tanto de los argumentos que decretaban la inercia inamovible de este orden, como de las premisas sobre la plena capacidad de los sujetos de alterar sus realidades según sus deseos.

Desde este prisma, construyó una articulación entre la noción marxista de «posición» y la weberiana de «situación» de clase. Con ello, propuso una interpretación sobre los procesos de desigualdad social que articula aspectos «objetivables», «simbólicos» y «relacionales» (Bourdieu, 2002a, p. 123). En esta teorización, redefinió el set de relaciones y materialidades de los grupos sociales, concibiéndolos como derivados de la tenencia de un conjunto de formas de capital (social, cultural, simbólico, económico) que, distribuidos asimétricamente, constituyen el campo social (Bourdieu, 2011).

Para el autor, las personas y grupos van desarrollando *estrategias de clase* orientadas a apropiarse de nuevos y distintos capitales de acuerdo con las posibilidades o limitaciones que condicionan sus orígenes (Bourdieu, 2002b). En estos procesos establecen su ubicación en el campo social (la clase en sí) y su distancia con relación a los demás (la clase para sí). Estos elementos pueden permanecer en el tiempo, transmitiéndose entre las personas que comparten un mismo emplazamiento social a través de dos o más generaciones. Cuando esto ocurre, pasan a constituir los *condicionamientos de clase* (Bourdieu, 2002b), que están centralmente vinculados a la forma como los sujetos asumen sus *capitales culturales*. Este último concepto es fundamental en los estudios sobre la educación, porque alude a los conocimientos y recursos que las personas alcanzan y que se difunden a través de sus relaciones sociales (Hernández y Contreras, 2021).

Según Bourdieu (2011), se pueden distinguir tres estados del capital cultural. El *incorporado* se refiere a cómo los cuerpos van siendo configurados por sus entornos, ganando formas específicas a partir de las prácticas, saberes y contextos relacionales (Bourdieu, 2011). Alude también a cómo impactan en las corporalidades las

nociones históricas de alteridad respecto al fenotipo, la estética y la presentación de las personas, su forma de moverse, portarse y relacionarse en ámbitos públicos y privados (Bourdieu, 2011).

El *objetivado* alude a las pertenencias que otorgan a la gente mayor o menor prestigio social y que pueden, en ciertas circunstancias, ser intercambiadas por bienes económicos (habilitando el tránsito o permanencia en ciertos lugares) (Bourdieu, 2011).

El *institucionalizado* contempla los conocimientos que se adquieren a través de las instituciones sociales habilitadas para ello (Bourdieu, 2011). Por ejemplo, acceder a la educación formal y obtener un reconocimiento de esta experiencia (un diploma) permite a las personas transitar por espacios sociales y relaciones específicas (Bourdieu, 2011). De ahí que padres y madres, cuando desean y proyectan un cambio social ascendiente para sus hijos/as, inviertan recursos en su educación formal, buscando instituciones que garanticen un buen reconocimiento social posterior (Hernández y Contreras, 2021).

La familia es una de las principales articuladoras de las estrategias de movilidad y reproducción social a través del capital educacional (Cabrera y Andreu, 2016). Por ello, la *trayectoria de los sujetos* implica al menos tres dimensiones de sus posibilidades de incorporar dicho capital: 1) aquella que deviene de la historia de su subgrupo o clase, dada, frecuentemente, por la unidad familiar a la que pertenece; 2) la historia de los espacios sociales por donde transita; y 3) su propio itinerario e historia personal a través de estos ámbitos (Bourdieu, 2011). Así, el tipo de capital cultural que las personas experimentan no depende solamente de su deseo, conciencia o acción, pues supone una historia social que es anterior a ellas, que ellas viven y transforman con su experiencia y que, asimismo, las supera (Hernández y Contreras, 2021). En las decisiones sobre el acceso de hijas/os al estudio, se disputan la perduración o ruptura de las asimetrías de poder asociadas a la tenencia del capital cultural, siendo las de género fundamentales entre ellas (Hernández y Contreras, 2021).

Para nuestros propósitos aquí, conviene recuperar brevemente algunos debates del capítulo 1. Vimos que muchas de las asimetrías de género se asientan en simbolismos patriarcales que «nos llevan a ver las capacidades humanas como “masculinas” o “femeninas” y a privilegiar las masculinas» (Comins-Mingol, 2022, p. 16). Se configura así «una conceptualización de los hombres como seres-para-sí y de las mujeres como seres-para-otros» (Comins-Mingol, 2022, p. 16). Esto empuja a los hombres a ubicarse y desempeñarse en el mundo centralizándose en sí mismos, mientras las mujeres son empujadas a realizarse a partir del imperativo de abandonar su centralidad de forma (auto)sacrificial para cuidar a las personas y relaciones sociales (Gilligan y Snider, 2018). Las decisiones personales sobre los futuros educacionales y profesionales están articuladas con estos simbolismos de género y con su papel en la asignación de espacios socialmente validados para unos y otras.

La perspectiva feminista expandió estos argumentos demostrando que las estrategias de clase son influidas por otras jerarquías sociales, por ejemplo, vinculadas a la etnicidad, edad, condición migratoria, orientación sexual (Viveros, 2012). Estos aspectos configuran los límites y posibilidades de las personas al posicionarse en el campo social (Gnecco-Lizcano, 2016). En lo que concierne al acceso a la educación superior, se acepta el argumento de que las estrategias de clase operan a partir de un conjunto de simbolismos, moralidades y regulaciones que designan los emplazamientos y actividades propios de cada género (Viveros, 2012). Pero se explicita, además, que las jerarquías raciales atraviesan estas construcciones, magnificando la vulneración de las poblaciones consideradas no-blancas (indígenas, afrodescendientes, mestizas) (Zapata y Abarca, 2007).

El capítulo 2 revisó los estudios recientes realizados en Chile, donde se observa la persistencia interseccional de las brechas de género en el acceso a la universidad (Guzmán, 2021). Estos trabajos revelan que las cosmovisiones patriarcales predominantes afectan las posibilidades de las mujeres en este ámbito, naturalizando su ejercicio en carreras vinculadas a lo relacional y a los cuidados

(Miranda, 2007). Es más, el predominio de la formación de las mujeres en las ciencias sociales, de la salud y humanidades desencadena una segregación laboral difícil de revertir (Guzmán, 2021), pues se trata de las carreras que tienen menor reconocimiento monetario y simbólico en Chile (Baeza y Lamadrid, 2018). Todos estos aspectos aparecen en los relatos de las mujeres entrevistadas, como veremos a continuación.

LLEGAR A LA UNIVERSIDAD

Dos factores impulsaron a las entrevistadas a estudiar una carrera universitaria. El primero debe buscarse en las *expectativas familiares*. Para trece mujeres (26%) que tenían padres y/o madres con estudios superiores, estas expectativas respondían al mantenimiento de la condición de clase. Acceder a la universidad era una obligación:

No existía otra posibilidad en mi familia. El horizonte siempre fue ir a la universidad, pero ni siquiera se cuestionó esto. Era la lógica: «Tienes que ir a la universidad». Eso es súper interesante, cuando observas a las familias, de dónde provienen y cuáles son los proyectos de vida (CG, 11.07.2023).

Algunas quisieron insurgirse, pero enfrentaron la resistencia de sus progenitores:

Expresé que no quería estudiar en la universidad. Entonces, mis papas dijeron: «¡Tú tienes que estudiar!». No fue una inspiración, sino: «¡Tienes que estudiar!». No les importaba mucho qué estudiaría. La experiencia de estar en la universidad ya era suficiente para ellos (Helen, 14.07.2023).

La inversión en la educación formal aparece en los relatos también como una de *las estrategias de clase* que más movilizaron los recursos en las familias con expectativas de ascenso social transgeneracional. Para doce entrevistadas (24%) que provenían de sectores empobrecidos, cursar la universidad significaba acceder a

la estabilidad económica. Ellas sintieron igualmente que proseguir estudiando era un mandato familiar:

Siempre tuve la meta de llegar a la universidad. No era tanto una meta mía, propia. Me gustaba la idea, pero era lo que se esperaba de mí y de mi hermano en nuestra generación. Nuestros papás no fueron a la universidad, entonces teníamos que llegar un poco más allá. De chica, *rallaba un poco la papa* [se obsesionaba] con ir a la universidad. Cada vez que podía, iba a la casa de mis primos que tenían computador, porque no tenía uno. En su casa buscaba las mallas curriculares [de los pregrados]. Quería estudiar psicología y buscaba las mallas curriculares, revisaba las asignaturas; era muy chica, tenía 13 años [...]. Pensaba así: «¡Tengo que dar la prueba!». En ese tiempo se hacía la Prueba de Aptitud Académica. Estuve súper agobiada a los 13 años pensando qué hacer si no me fuera bien en esta prueba. Tenía esa presión (Andrea, 13.07.2023).

Esta misma presión aparece también en los relatos de las mujeres provenientes de familias de baja estratificación socioeconómica en otros países latinoamericanos. Para Amanda, que creció en un pueblo rural argentino, este mandato era compartido con las familias de sus compañeras de primaria. La militancia de los padres y madres de su localidad demandando la creación de una escuela secundaria pública generó una expectativa comunitaria sobre los horizontes educacionales de su generación. Esto operó como un marco interpretativo general, «instalándole» a Amanda la idea de acceder a los estudios superiores:

Nunca tuvimos duda de que teníamos que ir a la universidad. El hecho de que se creara el colegio secundario [público] en nuestro pueblo fue una lucha de nuestros padres. Mi mamá estaba en la comisión con otros padres de mis compañeros de curso. Varios años antes de que llegáramos a la secundaria, ellos empezaron a presionar para que se creara el colegio [...]. No recuerdo haber pensado jamás que no iría a la universidad; siempre tuve la certeza de que era algo que tenía que hacer [...]. No recuerdo haber tomado la decisión; desde que crearon la secundaria, esto ya estaba instalado (Amanda, 12.07.2023).

Fresa también proviene de una familia de baja estratificación socioeconómica, pero de Chile. Su madre la incentivó a proseguir los estudios, pero su principal motivación para acceder a la universidad fue un mandato depositado por los/as docentes:

Básicamente, quienes marcaron esas decisiones fueron los profesores y profesoras que tuve. No tanto en la enseñanza básica, porque estudié en una escuela con altos índices de vulnerabilidad. Era una escuela pública y pobre; allí cursé mi enseñanza básica en dictadura. Había una inequidad enorme, mucha precariedad [...]. Pero cuando estudié la enseñanza media, el colegio nos promovió mucho y los profesores también, hablaban de la universidad como la vía de superación. Entrar a la universidad era la forma de tener un tránsito social. No había otra posibilidad [...]. La única posibilidad de salir de allí era llevando en alto el nombre del colegio y estudiando una carrera universitaria. Eso marcó mi decisión de entrar a la universidad. Ellos [sus profesores/as] generaron todas las condiciones para que eso ocurriera (Fresa, 10.08.2023).

El segundo factor que empujó a las entrevistadas a la educación superior fue *el deseo de transformar condiciones de vida* naturalizadas en sus entornos familiares. Flaka explicitó la necesidad de salir de los roles estereotípicamente femeninos:

No quería repetir la historia de mi mamá, no quería ser como ella. Estudié en un colegio de monjas tradicional del sur de Chile, altamente conservador [...]. La imagen onírica que tenía era de salir del colegio y entrar a la universidad por el arco de medicina. Me imaginaba eso... Proyectaba que iba a salir del colegio e iba a entrar todas las mañanas por el arco de medicina, que no me iba a casar. No estaba el sueño de entrar de blanco en una iglesia, nunca estuvo (Flaka, 20.07.2023).

Flor, Juno y Josefa carecían de recursos para garantizar los estudios universitarios y/o provenían de núcleos familiares en los cuales los progenitores no tuvieron formación superior. No obstante, desde edades tempranas, desearon estudiar en la universidad:

Lo que venía después de la secundaria era un problema. Obviamente, mi mamá no tenía plata para pagar la universidad y yo pensaba que tener plata sería la única manera de acceder a los estudios universitarios [...]. Para pagarme la matrícula de la universidad, trabajé en un laboratorio químico; allí junté la plata. Siempre quise entrar a la universidad. Yo decía: «sí, voy a entrar a la universidad» (Flor, 21.07.2023).

Siempre quise ir a la universidad, ese era mi sueño. Mi papá, desde muy chica, me dejó claro que no podría pagar, que yo tendría que entrar a la universidad federal, que es la pública, que no se paga en Brasil (Josefa, 24.07.2023).

La diferencia de concepción sobre los servicios públicos en distintos contextos nacionales afecta las trayectorias personales. Flor nació y creció en Chile, donde las universidades públicas son aranceladas (pudiendo ser incluso más caras que las privadas). Para ella, la única alternativa para acceder a la educación superior era ahorrando a través del trabajo. Josefa nació y creció en Brasil, donde la universidad pública no cobra aranceles y pudo imaginarse una continuidad de su formación sin tanto apremio económico.

Ahora bien, la trayectoria de las entrevistadas provenientes de sectores sociales con bajos recursos está marcada por el *imperativo de esforzarse*: una presión que asegura la consolidación del proyecto de transformación familiar a través del estudio. Este esfuerzo auto-infligido por perseverar en la educación aparece en algunos relatos como una *estrategia de clase* y una innovación que las entrevistadas viven por primera vez en sus entornos familiares. En aquellos casos en que padres y/o madres cursaron estudios superiores aplicando esta estrategia, la experiencia del sacrificio se describe como algo más consolidado. Constituye, se puede decir, un *condicionamiento de clase*: una forma cristalizada de proyectar los desplazamientos de cada persona de la familia en el campo social que perdura en dos (o más) generaciones.

Aitana, que es española, es la primera generación universitaria de su familia y, además, la primera generación urbana en línea paterna y materna. Su experiencia está marcada por la inversión de los progenitores en cambiar la trayectoria educacional de las hijas.

Deseaban intensamente que superaran la primaria (oportunidad que ellos no tuvieron en su infancia o juventud), la secundaria y llegaran a la universidad: «Limpiábamos el baño, hacíamos nuestra cama. Aunque mi madre hacía la mayoría de las tareas, porque nos decían que nuestro trabajo era estudiar. Nosotras teníamos que estudiar y ese era nuestro trabajo, nuestra responsabilidad» (Aitana, 5.04.2023).

El imperativo familiar de que Aitana y su hermana menor estudiaran fue suficientemente fuerte como para suspender los roles que ellas deberían cumplir de acuerdo con la «tradicional» (en sus palabras) división familiar de los trabajos por género. La madre asumió la sobrecarga doméstica que, en esta división tradicional del trabajo, debiera compartirse con las hijas. Lo hizo para que ellas cumplieran el sueño del acceso a la educación. Aparece también la voz paterna indicando la necesidad de reorientar el destino laboral de las hijas:

Mi padre decía que no nos dedicáramos a la industria del calzado, a pesar de que empezó a irle bien [...]. Su mensaje era: «No quiero que os dediquéis a la industria del zapato de ninguna manera. Tienen que estudiar, porque son muchas horas de trabajo, muchas preocupaciones». Pero mi padre, lo que no decía, y que nosotras sí sabíamos, allí estaban los hijos de sus amigos, de mi generación, que trabajaban con esto. Muchos no habían ido a la universidad porque se quedaron en el negocio familiar. Esto estaba asociado a que los padres les compraban [a estos hijos] los mejores coches; era otra cosa. Mi padre solo se compró un segundo coche después de que murió el primero. Sus mensajes estuvieron en que fuéramos a la universidad. Siempre, siempre (Aitana, 5.04.2023).

El padre y la madre de Aitana aunaron fuerzas para alterar la inercia de la reproducción social de su clase y oficio, empujando a las hijas a un proyecto novedoso —estudiar—, que demandó una inversión específica, reorientando los consumos materiales de su núcleo en comparación con el entorno en el oficio paterno. Pero no hubo presiones sobre la elección de la carrera:

Lo que nosotras quisiéramos estudiar para nuestras vidas era un honor para ellos [sus progenitores], a diferencia de muchas amigas cuyos padres decían: «¡Ingeniería! ¡Tienen que estudiar ingeniería!». Además, no había ningún referente tampoco. El solo hecho de que llegáramos a la universidad ya era algo maravilloso para ellos. Menos mal que no me impusieron nada, en ese sentido (Aitana, 5.04.2023).

Aitana sentía la obligación del máximo esfuerzo como una deuda hacia sus progenitores y como un distintivo de su identidad como hija de una familia de clase baja que trabajó arduamente para ascender a la media: «Tengo instalado que solo merezco lo que me cuesta mucho conseguir; hay una sospecha de lo que me llega fácil» (Aitana, 5.04.2026). Este marco moral configuró en ella un imperativo de trabajar sacrificando el descanso:

Mis padres me decían que no era necesario que yo trabajara. Pero siempre sentía esto de venir de una clase trabajadora. Entonces, empecé a trabajar los veranos. No porque hiciera falta para algo en concreto, pues siempre había suficiente para estar bien. Pero en mi casa estaba el peso del esfuerzo y del sacrificio. Por esto empecé a dar clases en verano (Aitana, 5.04.2023).

Amanda y Rosalía tuvieron experiencias parecidas. La universidad aparece en sus relatos como una proyección de los padres y/o madres; como un camino de distinción y de movilidad social ascendente a través de la credencial del estudio:

Durante la educación media, fue siempre una tarea de mis padres orientarnos mucho a mi hermano y a mí hacia la educación superior. Era el camino que se suponía, tradicionalmente, que había que seguir para la movilidad social. No había una obligación a ninguna carrera específica, ni nada por el estilo. Simplemente que nos gustara y que pudiéramos desempeñarnos profesionalmente en algo que nos permitiera ganarnos la vida (Rosalía, 26.07.2023).

En el caso de María, en Brasil, notamos la misma construcción del esfuerzo como un imperativo y como una *estrategia* y

condicionamiento de clase vinculado al origen de clase baja de su padre. Este nació en el campo, migró a la ciudad donde ejerció distintos oficios hasta lograr graduarse en la universidad. La madre también fue la primera generación urbana de su familia. Los dos fueron la primera generación universitaria de sus entornos familiares, estudiaron en instituciones prestigiosas y eligieron carreras socialmente valoradas (ingeniería, el padre y medicina, la madre), que garantizaban ejercicios profesionales bien remunerados.

La crianza de sus tres hijas estuvo marcada por la inversión en colegios privados, en cursos extraescolares, en formación complementaria, en conducir a estas jóvenes a la universidad. Pero, además, se orientaba a que ellas optaran por carreras prestigiosas y bien remuneradas. Para sostener su decisión de estudiar ciencias sociales, María debió enfrentarse a su padre, estar casi un año sin hablar con su madre y, finalmente, dejar el hogar familiar. Su elección resultó a sus progenitores una traición a sus *estrategias de clase*. Estos no pudieron (sino después de muchos años) «perdonarla» por estudiar la carrera que eligió. Si bien la moraleja del esfuerzo permanece, como con Aitana y Rosalía, la libertad de elegir una carrera está ausente en las configuraciones simbólicas familiares de María.

En síntesis, varias entrevistadas tienen en común el vínculo del origen de clase baja de sus familias con la persistencia de una moral familiar que impulsa a las mujeres al esfuerzo autoinfligido. Este opera en sus narraciones como una inversión compensatoria: permite a la gente de baja renta afirmar que su valor social está en su honradez y ética del trabajo arduo, y no en sus recursos económicos. El imperativo del esfuerzo no deviene solamente de un aprendizaje sobre el ejercicio sacrificial del género femenino: es un condicionamiento de clase.

(RE)SITUAR EL GÉNERO

El ejemplo de Valentina, en México, ilustra otros aspectos de esta vinculación entre la clase y el esfuerzo. En su entorno familiar se observa la construcción de un arquetipo sobre las «buenas mujeres»

que excluye las posibilidades de que desempeñen funciones productivas como ocupación principal. Desde muy pequeña, Valentina sintió una enorme vocación por los estudios:

Desde que tuve uso de razón quise seguir estudiando. Me sentía muy cómoda y feliz estudiando. Quizás habrá sido un refugio. No sé, pero sentía algo muy lindo y quería profundizar. Yo estaba sola; mi mamá se la pasaba peleando con mi hermano porque no hacía las tareas [...]. Se iba de pinta [de fiesta], era extremadamente problemático. Yo era muy feliz siendo muy independiente, autosuficiente y viendo el sentido de estar haciendo mi tarea y disfrutando de hacerlo. A lo largo de los años, he sentido que esa experiencia de mi hermano me influyó mucho, en el sentido de no hacer lo que él hizo. Muy niña, desde que estaba en el primer año de primaria, sentía que estudiaba porque me gustaba, porque era bonito. A pesar de que esto no era en absoluto reconocido por mis papás, porque estaban mucho más preocupados de las cosas terribles que hacía mi hermano. Pero a mí me hacía sentir muy contenta. Desde muy pequeña quise estudiar en profundidad, quise tener una carrera universitaria en ciencias sociales. Pero quería estudiar otras cosas, además: ingeniería, derecho. Ese era el destino que me veía haciendo; tenía muchas ganas de estudiar muchas cosas (Valentina, 29.03.2023).

La expectativa de los padres sobre el acceso a los estudios formales estaba puesta predominantemente en los hijos (especialmente el primogénito). Nadie esperaba que Valentina adquiriera una formación universitaria, se asumía que lo central para ella debería ser constituir familia, asumir un hogar:

Las mujeres de mi propia familia decían: «Bueno, tú, por ser mujer, tienes que ser una buena madre y hacer bien el aseo. Tú, seguramente como mujer, tienes que...» [...]. Esto me lo dijeron a los 10 años: «¿Para qué estudias tanto si vas a terminar trabajando aquí con nosotros?». Y yo: «No, yo voy a estudiar un doctorado». En ese momento no tenía ni idea de qué, pero era una forma de diferenciarme como mujer, haciendo cosas distintas de lo que me decían (Valentina, 30.03.2023).

Ella debió resistirse al ímpetu materno de transformarla en una «buena ama de casa» y a las indicaciones de que lo más importante sería cultivar estas habilidades que son «siempre valoradas en todos los lados». La imagen de que solo hay un camino posible para la realización femenina fue para Valentina una camisa de fuerza. Simultáneamente, la hizo sentir que su enorme interés por estudiar era ninguneado, que nadie se emocionaba con su desempeño académico excelente, preocupándose únicamente por el comportamiento antagónico de su hermano. Se reproducía esta idea de que el estudio era un accesorio deseable para una mujer, mientras se trataba de una herramienta imprescindible para un hombre:

Era algo natural, era obvio que yo iba a llegar a la universidad. No fue una sorpresa para nadie, daban por sentado que iba a hacer las cosas bien. Me llama mucho la atención porque terminé la preparatoria con el mejor promedio de mi generación y me dijeron: «Ah, ¡está bien!». Así, «está bien». Con esta reacción de mi familia me quedé, con un «bueno». Allá en México, aprobar a la MX02 [universidad pública laica, México] es muy complejo. Postula muchísima gente y es en base a exámenes y al promedio de notas. Es mucho más complejo que llegar a la universidad acá en Chile. Y para mí familia, fue: «Qué bien, qué obvio». Mi mamá no tenía claro lo que era la carrera de una mujer universitaria, en qué se trabaja o cómo se aplica. Siempre me decía: «Pero, independientemente de eso, tú tienes que cocinar bien y tienes que recoger los platos, los cubiertos y lavarlos; ser una muy buena ama de casa». Hasta la fecha recuerdo que este era el mensaje más importante, en ese momento de mi vida, de mi mamá. Era así y no había más allá de eso (Valentina, 29.03.2023).

Russ (2022), la autora que nos inspiró en este libro, observa que la ausencia de prohibiciones formales al acceso de las mujeres a los estudios no implica que los impedimentos implícitos no existan y que no tengan poder de mermar las trayectorias educacionales femeninas. El relato de cómo se negó a las «mujeres el acceso a la educación superior es demasiado conocido para repetirlo aquí. Lo que tal vez no sea de conocimiento general es que esta privación, de

forma modificada, a veces sigue estando vigente» (Russ, 2022, p. 41). El caso de Valentina muestra una forma contemporánea de esta negación. Su desarrollo académico, su éxito escolar, eran alegrías que celebraba sola, que no significaban mucho para su familia. La falta de valoración, de reconocimiento, son obstáculos difíciles: empujan a las mujeres a cuestionar repetidamente si lo que hacen tiene valor, sentido, si van en buen camino o si, al contrario, están perdidas, sin rumbo. Esta desmoralización «forma parte de una actitud disuasoria generalizada contra la educación femenina que aún hoy día prevalece [...]. La educación de las mujeres resulta de poca importancia comparada con la de los hombres» (Russ, 2022, pp. 44-45).

Otro de los mecanismos para impedir el acceso de las mujeres es la sobrecarga con las tareas del hogar y los cuidados, hasta el punto de que no tengan fuerzas para pensar en nada más y terminen perdiendo el entusiasmo por sus vocaciones intelectuales (Russ, 2022, p. 39). Valentina supo resistir a esta presión desarrollando una estrategia de rechazo:

Es raro valorarlo así, pero empecé a generar una... no sé, un hartazgo con la forma como mi mamá veía el trabajo doméstico vinculado a las mujeres. Me generaba malestar. Claro, lo hacía por obligación, no es que me encantara. Ahora me doy cuenta, desde que migré y vivo sola, que me fascina hacer trabajo doméstico. Me encanta cocinar, limpiar. Pero por ese discurso que mi mamá asociaba a la mujer, yo odiaba hacer cualquier cosa de trabajo doméstico y lo hacía por obligación (Valentina, 29.04.2023).

Un mecanismo más drástico son las formas «trágicas de desmoralización» (Russ, 2022, p. 49). Ocurren cuando el mandato de no producir «se introduce de modo tan intenso en las expectativas que la mujer tiene sobre sí misma que llega a constituir un “quiebre de identidad”» (Russ, 2022, p. 49). Esto fue lo que experimentó Valentina cuando, tras superar los niveles de estudio que había alcanzado su madre, empezó a sentir que no sabía en qué tipo de mujer se había convertido:

Fue una crisis de no saber cómo dirigir esos estudios realmente, de cómo asimilarlos en mi vida. Me costó mucho trabajo y, ahora que lo pensaba, fueron hitos bien importantes en mi vida. Por ejemplo, desde la preparatoria cuando empecé a superar a mi mamá en estudios, yo me decía: «¿Qué se hace con esto? Ya tengo más estudios que mi mamá». Y sentí algo muy similar cuando terminé la carrera universitaria: «¿Qué hago con esto? No sé qué voy a hacer con esto de ser una mujer profesional». Te lo juro que lo sentía así [...]. Sentía como esta lógica de traición que hay en la familia. Es una lógica un tanto psicoanalítica: si haces algo diferente a tu mamá, a tu referente vital más próximo, esto es traicionarla; y si no lo haces, también la traicionas. Me quedaba en suspenso y no hacía nada. Me quedé en suspenso cuando terminé la carrera [...]. Era muy complejo verme a mí misma y entender lo que realmente quería hacer, por la falta de referentes. Para mí era muy fuerte no tener un ejemplo cercano. En lo más profundo, sentía que estaba yendo a un camino que ni mi familia ni mi mamá esperaban de mí como mujer. No había mujeres así en mi casa y me quedé en la inercia de: «¿Qué voy a hacer?». Era una cosa muy inconsciente (Valentina, 30.04.2023).

Como María, Valentina estaba «traicionando» una estrategia de clase, porque asimiló para sí una expectativa transgeneracional (de acceso a las carreras universitarias) que no estaba destinada para ella, sino a sus hermanos hombres (que incumplieron este mandato). Su *quiebre de identidad* ocurre, así, en la imposibilidad de comprender cómo seguir avanzando, qué caminos tomar afuera de la ruta diseñada para las mujeres de su familia. La ruptura protagonizada por Valentina trastoca el lugar específico que la estrategia de clase familiar asigna a las mujeres. Ella personifica una reconfiguración de género que la catapulta fuera de su entorno. Tras migrar a Chile, lejos de la presión familiar, pudo reencontrarse y proseguir con su formación de posgrado.

LAS MUJERES QUE INSPIRAN

Vimos que la ausencia de referentes significó para Valentina una dificultad añadida. Veinticinco entrevistadas (50%) mencionaron el rol crucial para ellas de referentes femeninos que les permitieron imaginarse un futuro profesional. Quince mencionaron figuras de su grupo familiar: madres, madrastras, abuelas, hermanas, tías. Sus relatos develan la importancia de la convivencia íntima entre mujeres para la construcción de sedimentos emocionales y apoyos para el desempeño estudiantil y/o profesional. Algunas abuelas merecen especial mención:

Mi abuela era *la mujer*. Ella era de origen popular. El único de sus hermanos que estudió en la universidad era un vago, nunca la terminó. Mi abuela, era la más chica de sus hermanos y es para mí un ejemplo: ¡una mujer que lee! Por eso se juntó con mi abuelo. Le encantaba leer y escribir. Mi abuelo, que es descendiente alsaciano, tenía una biblioteca gigante [...]. Por eso yo pasaba mucho tiempo donde mi abuela [...]. Mi abuela siempre me mandaba a leer: «¿Tienes duda sobre esto? Anda a leer el mataburro [diccionario]» [risas]. Sí, mi abuela era un ejemplo de mujer. Ella ganó muchos premios de literatura, le gustaba escribir cuentos. Esa pasión que tengo por escribir cuentos la saqué de ella. Era una mujer ecléctica, combinando herramientas artísticas e intelectuales. Siempre la veía leyendo y escribiendo. Me marcó mucho verla leyendo y escribiendo todo el tiempo y siendo una mujer muy crítica para su época. Mi mamá también (Itinerante, 25.07.2023. Énfasis de la entrevistada).

Las mujeres de la familia que las inspiraron traspasaron los mandatos de género de sus tiempos realizando actividades concebidas como «masculinas», invirtiendo los roles en su concepción más patriarcal. Ellas expresaron opinión política, crearon artística e intelectualmente, trabajaron y sostuvieron sus núcleos familiares:

Mi abuela materna, la que es profesora, esa fue mi inspiración femenina. Mi abuela trabajó toda la vida y era el sostén de su casa. Estaba casada con mi abuelo que era un tiro al aire [irresponsable]. Mi abuelita daba a la familia la

estabilidad económica con un sueldo. Mi mamá siempre trabajó también. Eso me generó algo: siempre supe que quería trabajar, pero nunca supe si quería tener hijos. Me parecía más importante trabajar y leer que jugar a las muñecas (Donna, 14.07.2023).

Las madres también aparecen, doblemente, como inspiraciones y como la voz de un mandato de superación a través de la proyección de expectativas educacionales, profesionales y vitales que ellas mismas no lograron sostener. Estas expectativas transgeneracionales femeninas tienen un cariz dialéctico: empujan e incentivan a las mujeres a seguir estudiando, a terminar la universidad y a construirse un espacio profesional. Pero también las «engancha» en patrones inconscientes de autoexigencia (de esfuerzo autoinfligido). Las mujeres que crecieron en este tipo de relaciones relatan tener mucha dificultad para poner límites al sacrificio personal/profesional. Amanda cuenta cómo vivió esta dialéctica superación/sacrificio, observando que esta se reproduce en la relación que su hermana tiene con su sobrina:

Buena parte de haber estudiado en la universidad, la mayor parte, en realidad, tiene que ver con los intereses que nos enseñó mi mamá. Ella fue un artífice de eso. Me decía: «Tú solo tienes que estudiar, tu único trabajo es estudiar. Tienen que estudiar». No se enunciaba la presión por ir a la universidad, pero igual la sentías. En el fondo debía ser y llegar más lejos de lo que llegaron ellos [los progenitores] [...]. Igual es una presión fuerte, porque nos enganchamos en ese tipo de presión. Una siente que tiene que hacerlo y hacerlo muy bien porque ese otro [la madre] está proyectando. Obviamente no es algo consciente. Mi mamá igual era dura también en eso. Si una venía y le decía: «me saqué un 10». Te respondía: «¡Muy bien!». Pero si te sacabas un 8: «¿Por qué no te sacaste un 10?» [...]. Había una presión que la veo en mi hermana ahora, que la proyecta en mi sobrina. Una después se da cuenta de que eso genera sufrimiento, porque una está todo el rato exigiéndose (Amanda, 12.07.2023).

Almeida, a su vez, hizo hincapié en el papel crucial de su hermana del medio, quien cursó antropología antes que ella y la ayudó a

conocer este campo disciplinario (llevándola un tiempo al extranjero, donde cursaba un posgrado). María habló de la influencia simultánea de varias figuras familiares:

Todas ellas: mi abuela, mi madre, mis tías, después mi hermana. Mi hermana es la primera mujer de la familia que se dedicó a la investigación profesional. Pese a que mi mamá fue médica, mi hermana se dedicó a la investigación, expandió las trayectorias femeninas familiares. Todas ellas son claves para mí (María, 6.04.2023).

En el caso de Helen, la trabajadora doméstica que la educó fue una inspiración y un incentivo para dedicarse a su campo temático:

Quien me motivó en mi carrera fue la mujer que me crió, que era la trabajadora doméstica de la casa. Ella es la inspiración. No sé si a estudiar, pero me dediqué mucho a investigar sobre el trabajo doméstico y la migración. Y ella era migrante. Creo que es una figura central. Entonces fui a trabajo de campo a entrevistar a las mujeres migrantes que eran trabajadoras domésticas en mi país. Todo el mundo me pregunta: «¿Por qué te interesa ese tema?». Siempre digo que una mujer, migrante, empleada doméstica, me crió. Soy hija de ella, ¿no? Cuando era niña, pasé mucho tiempo en la casa, especialmente en vacaciones, con ella. Ella siempre trataba de ayudar a las trabajadoras de los vecinos a escapar o les daba comida. Fue una parte muy importante de mi niñez. Siempre sentí: «¡pucha!, ¿qué podemos hacer para ayudar? ¿por qué están en esa situación?». Esa preocupación me ha remecido hasta ahora, porque no cambiaron mucho las cosas (Helen, 14.07.2023).

Con la transición democrática en Chile, nuevas voces femeninas disputando el espacio de enunciación política significaron un horizonte referencial. Margarita mencionó a una actual ministra del gobierno chileno, quien actuó en los ochenta como líder del movimiento estudiantil:

Se van a reír, pero mi referente era una persona que ahora es ministra, Carolina Tohá. Mi colegio estaba muy cerca de la escuela de derecho que ella cursaba, en el centro de la ciudad.

Entonces la veía allí y también en las revistas que compraba mi madre [...]. Me decía: «quiero ser como ella» (Margarita, 10.07.2023).

Las profesoras de enseñanza básica y media son mencionadas por once académicas (22%). Tanto como referentes intelectuales, entregando seguridad y confianza en sus habilidades y capacidades, o ejemplificando una diversificación de los horizontes femeninos:

La verdad es que teníamos profesoras mujeres en el colegio, que eran muy choras [entretenidas, audaces]. Profesoras suizas que venían de intercambio. Pasaban un tiempo en el colegio y ahí yo vi esa posibilidad de estudiar o trabajar en algo que te permitiera vivir afuera. De verlas como mujeres *power* [fuertes, empoderadas], que algunas tenían familias, otras no; ellas fueron diversificando las formas de ser mujer profesional (Alicia, 26.07.2023).

ELEGIR LA CARRERA

En varios relatos, la voz paterna aparece como la responsable por conducir las expectativas de transformación de clase a través de la educación. La influencia de los padres (como figuras más autorizadas a orientar sobre «el mundo productivo») impactó las apreciaciones femeninas sobre cuáles serían las carreras e instituciones idóneas.

En las familias con posicionamientos políticos de izquierda, los condicionamientos paternos no aluden necesariamente a un imperativo de acumulación económica a través de profesiones mejores remuneradas. Se orientan según lógicas de diferenciación social vinculadas al prestigio que otorga la educación. Las carreras humanistas o de las ciencias sociales fueron valoradas por varias de estas familias debido a una visión del prestigio según la cual el ejercicio profesional es algo noble, vocacional. Esta lógica aparece frecuentemente vinculada a un discurso paterno de distinción social.

El padre de Julieta, que provenía de las clases altas de Santiago, se opuso a que eligiera la carrera de maestra preescolar. Licenciado en geología —un título importante en un país con grandes inversiones

mineras como Chile— su papá era la segunda generación universitaria en su familia. Antes de él, la abuela paterna de Julieta se había graduado en bioquímica. Ambos estudiaron en una de las más prestigiosas universidades chilenas. La madre de Julieta, proveniente de regiones periféricas y de clase media baja, estudió la carrera de pedagogía, al igual que su hermana y su cuñado (tía y tío maternos de Julieta). La interferencia del padre presionó a que la elección de la carrera de Julieta fuera más cercana a las estrategias de clase de la familia paterna que materna. Pero se trataba, además, de un *condicionamiento* del entorno:

Estudiaba en un colegio privado donde las ciencias sociales siempre fueron mal vistas. Todos los estudiantes querían hacer carreras de ingeniería, a lo más derecho. Los humanistas se iban a derecho. En esa época, en la secundaria, nos dividían entre los que estudiarían matemáticas, ciencias y humanidades. Cuando empecé a darme cuenta de que yo era humanista, me fui con el grupo de humanidades. Ahí empecé a buscar una carrera, pero no sabía muy bien. En mi familia tampoco había mucha experiencia con carreras humanistas. La familia de mi papá era bien del área de las matemáticas. Mi mamá era profesora. En su familia, su hermana y cuñado también eran profesores, pero de matemáticas. Estos eran mis referentes familiares más cercanos. Todo me llevaba a las matemáticas, ya sea desde la pedagogía o en carreras de ingeniería. Pero tenía súper claro que no quería ninguna de esas dos cosas. Empecé a buscar carrera sin saber mucho (Julieta, 6.04.2023).

Hay una relación estrecha entre el emplazamiento del colegio en un barrio de clase media alta, el hecho de que fuera privado, y la adhesión de las y los estudiantes a las carreras de ingeniería o derecho. Estas satisfacían las expectativas de distinción social (y de reproducción de clase) de los progenitores. Las carreras de humanidades constituirían una elección «excéntrica». Esto confundió a Julieta, quien tuvo muchas dudas sobre esta área temática: «Mi mejor amiga iba a estudiar pedagogía en educación parvularia [de niños/as preescolares]. Entonces, le dije a mi familia que quería estudiar esto también. Mi papá me dijo: “No, para profesora de párvulos no vas a

estudiar”» (Julieta, 6.04.2023). La intervención del padre clarifica la relación entre el campo temático elegido y sus expectativas de clase. Después de este diálogo, la familia de Julieta empezó a «darla por perdida». Pero fue el contexto político nacional lo que la empoderó en la decisión por sociología:

Salí del colegio en 1990, en plena recuperación de la democracia [...]. Era una carrera que estuvo cerrada en dictadura; tampoco existían tantas carreras de ciencias sociales como ahora. En un verano, leí un libro de un sociólogo y me llamó la atención el análisis que hacía. Era un análisis súper básico de unas encuestas, pero me entretuvo. Ahí empecé a decidirme por sociología [...]. Pero no sabía nada, no conocía, excepto este libro que había leído. No tenía idea de qué era la sociología, qué hacían los sociólogos; tampoco conocía ningún sociólogo o socióloga, nada. Me gustó como una carrera nueva, distinta, casi para llevarle la contraria a la tendencia familiar (Julieta, 6.04.2023).

Así, Julieta se resistió a las presiones paternas. Adherida a un cambio histórico, ella introdujo una nueva posibilidad profesional en los horizontes interpretativos de su familia. Como logró aprobar para la segunda más importante universidad de Chile, donde estudia parte relevante de la élite del país, su elección de carrera estaba blindada en términos institucionales. Además, su padre y madre compartían una posición política de izquierdas y pudieron asociar la sociología con la bien valorada figura que tienen los «intelectuales críticos» en este sector político: «El hecho de que fuesen todos muy de izquierdas ayudó a que pudieran entenderme y apañarme» (Julieta, 6.04.2023). La trayectoria de Julieta aportó, así, una expansión de las *estrategias de clase* de su familia.

También para dieciséis mujeres (32%), el contexto sociopolítico jugó un rol fundamental. La militancia (propia y familiar) en contra de la dictadura cívico-militar inclinó la selección de la carrera: «La elección de las ciencias sociales tuvo que ver con las conversaciones, con la militancia política de mis padres. Eran militantes de izquierda. Había un acercamiento muy importante a la Unidad Popular.

Ambos fueron docentes también, hasta que los exoneraron» (Daniela, 19.07.2023).

Pero hay otra contradicción que considerar. Las familias de las entrevistadas se preocupaban menos de los «desvíos» de elección de las carreras cuando se trataba de sus hijas. Permanece la noción de que las mujeres se casarán y que lo central será, finalmente, el trabajo de sus maridos. Esto explica por qué el hermano de Julieta apostó por una elección menos innovadora, graduándose de ingeniero. Contradictoriamente, la comprensión (a veces inconsciente) de que el ejercicio productivo femenino es marginal, sumada a la idea de que las mujeres se casarán y tendrán maridos con profesiones más importantes, concede a las jóvenes algo de flexibilidad para innovar en las elecciones de pregrado, en contraposición con sus hermanos (de quienes se esperan profesiones económicamente rentables). Esto abre a las mujeres un poco más de posibilidades de orientarse por un sentido personal de realización y/o de resistencia a la familia.

Alejandra y CNL explicitaron que la experiencia migratoria internacional fue lo que las impulsó en la elección. Para Alejandra, la vida fuera de Chile fue motivada por el exilio de sus progenitores durante la dictadura, dejando marcas profundas en su modo de desnaturalizar los imponderables de la vida cotidiana:

La decisión de estudiar sociología tuvo mucho que ver con haber vivido en Alemania, llevaba en mí el ser reflexiva. Pasé mucho tiempo de mi infancia, tras volver a Chile, pensando en cómo era posible que dos sociedades fueran tan diferentes [risas]. Eso tiene que ver con mi propia vivencia de sentirme totalmente incomprendida durante mucho tiempo. Incomprendida, fuera de lugar, como una extraterrestre. Pero la sociología te permite reflexionar por qué es tan diferente esto de lo otro (Alejandra, 1.08.2023).

El proceso dictatorial y la transición democrática impactaron multidimensionalmente las redes de las familias y, con esto, las trayectorias femeninas. MF, por ejemplo, es parte de una generación que

tuvo a sus padres y madres profesionales desplazados de sus cargos públicos, debido a la sospecha de que serían opositores al régimen:

Después de 1973, con el golpe militar, mi papá pasó a trabajar en un ministerio nacional. Él trabajaba antes en otro organismo público que los militares cerraron, pero dejaron a mi papá seguir trabajando en un ministerio. No sé qué haría allí, no tengo idea. Un día, él llega a casa, me dice: «Ya tengo lo que tú quieres hacer. ¡Conocí a un antropólogo!». Era S., a quién también habían removido de su trabajo anterior en la universidad y enviado al mismo ministerio. Trabajaba en una oficinita, era un señor, llevaba las cuentas. Yo era aún muy joven cuando mi papá dijo: «Lo voy a invitar a la casa para que lo conozcas». No tenía idea de qué me estaba hablando mi papá y este señor, pero fue el primer antropólogo que conocí. Entonces, tenía unos 13 años. Además, él me ofreció el primer trabajo que tuve. Después de muchos años, me lo encontré nuevamente en la universidad. Empecé a ir de oyente, con 16 años, a las clases de antropología (MF, 11.07.2023).

Las arbitrariedades de la dictadura redundaron para el padre de MF —de forma imprevista— en intercambios con profesionales que no hubiera conocido en otras circunstancias. La solidaridad que ellos generaron para afrontar las circunstancias inciertas configuró una red de apoyo, fomentando las cenas en las residencias familiares y estableciendo formas de reciprocidad. Esto posibilitó a MF acceder a un *capital cultural* específico que otorgó un nombre disciplinar a su vocación.

Para Nina, la preocupación de las profesoras de su escuela secundaria sobre el futuro de las jóvenes se intensificó en la transición democrática. Las docentes participaron activamente en la orientación de las chicas en un momento en que ellas estaban muy estimuladas y, simultáneamente, perdidas:

Era la vuelta a la democracia. Tenía las orejas muy sensibles, escuchaba todo. Fui una niña muy lectora dentro de mi precariedad. En el colegio secundario, donde estudié contabilidad, una profesora me preguntó: «¿Qué harás el próximo año? Tienes pésima nota en contabilidad, costos, tributación. Pero

tienes excelentes notas en lenguaje, historia, inglés. ¿Qué harás?». Le dije: «lo único que sé es que no quiero ser contadora». Ella me dijo: «Tú puedes ser profesora». Luego empezó a nombrar carreras que no conocía. Estaba en último año de la secundaria, pero no las tenía en mi cabeza, eran profesiones ajenas en una ciudad chica. Ella me ayudó (Nina, 19.07.2023).

Siete entrevistadas (14%) eligieron la carrera en rebeldía hacia sus padres/madres. Para CG, se trató de una verdadera «batalla»:

Tuve una batalla campal con mis padres, porque eran muy estrictos y yo era muy buena alumna. Mi hermana mayor también era muy buena alumna. Eso les generaba muchas expectativas. Y yo era súper rebelde. Traté de imaginar distintas carreras para estudiar, pero ellos estaban absolutamente horrorizados con mis opciones. Cuando iba en segundo medio, dije: «voy a estudiar inglés». Y ellos: «¿Cómo vas a estudiar inglés?». Después me pasé a historia: «¿Cómo vas a estudiar historia?». Después quise estudiar periodismo [...]. Su aspiración, su expectativa era que yo estudiara una carrera de mucho prestigio. Yo sabía que no iba a estudiar derecho. Siendo rebelde, no iba estudiar lo mismo que mi papá. Era mucha presión, ¿te fijas? [...]. En realidad, siendo sincera, yo podría haber estudiado cualquier cosa. Me fue muy bien en la prueba de selección universitaria. Pero mis papás estaban horrorizados. Como yo era tan rebelde, también era por llevar la contraria, ¿no? Ahora, siempre supe que iba a ser en el área de las ciencias sociales, a pesar de que me iba muy bien en matemáticas (CG, 11.07.2023).

Las mujeres que crecieron en entornos con mayor acceso a capitales culturales estuvieron expuestas por más tiempo a los recursos, información y orientación para elegir una carrera:

Salí de la educación secundaria en el momento definido, di la prueba [de acceso universitario] y entré ese mismo año a estudiar sociología. Era lo que yo había definido desde mucho rato antes. Fui muy bien orientada e instruida. Mis papás se separaron cuando era bien chica, a mis siete años. Pero mi padrastro, con quien viví desde los diez años, es sociólogo. Su exesposa, la mamá de mis hermanastros, también era

socióloga. Tuve toda una influencia y un acceso importante a las ciencias sociales [...] (Gabriela, 26.07.2023).

Trece entrevistadas (26%) no estudiaron la carrera que realmente deseaban: cinco de ellas por presiones familiares y siete por falta de recursos. Rosa, por ejemplo, cedió a la presión materna y realizó la prueba de admisión para una carrera que le resultaba indeseada. Al no aprobar, fue su madre quien la inscribió en trabajo social, curso que tampoco había elegido y al que «aprendió a querer»:

Mi mamá siempre me reforzó que debía estudiar derecho. Le respondía: «Ok, mamá, derecho». Cuando di la prueba, lo único que quería era irme [...]. Quedé en lista de espera; mi mamá me dijo: «Te voy a matricular en trabajo social», que se había marcado como segunda opción. Pero ella me decía: «Te voy a dejar cursar, para que, luego, te pases a derecho» (Rosa, 18.07.2023).

Para las mujeres que crecieron en regiones periféricas chilenas, como Juno (del norte del país), la elección vocacional chocó con varios obstáculos. Además de lograr aprobar al examen nacional de selección con un puntaje que les permitiera entrar al curso elegido (y aplicar a becas), debían reunir los recursos necesarios para vivir lejos del hogar familiar y sostener las tasas (si las becas no resultaban). A esto se sumaba la barrera androcéntrica de las mentalidades familiares; un ímpetu de controlar a las mujeres para evitar comportamientos disipados en términos sexuales y/o morales:

La carrera de ingeniería estaba en una universidad privada en Santiago. Postulé, quedé y no se necesitaba mucho más que el dinero en ese tiempo. Tenía 17 años y mis padres debían ir conmigo. Mi mamá, con mucho miedo, me apoyó. Pero mi papá se puso restrictivo. Era una crianza muy machista y heteronormada. Él dijo a mi mamá: «Si ella queda embarazada o le pasa algo, es tu culpa». Mi mamá se asustó, cambió de opinión y me dijo: «Si usted se quiere ir, váyase». Le contesté: «mamá, tengo 17 años, me piden que firmes el pagaré [compromiso de pago]. No lo puedo firmar yo». Y ella: «Bueno, lo siento». Y ahí fue: «¿Qué hago?». No quería estudiar ninguna carrera tradicional, y aquí solamente había

carreras tradicionales. Pero busqué para ver qué haría. Derecho, ¡no! Psicología, ¡tampoco! [...]. Y dije: «¡será trabajo social!» (Juno, 18.07.2023).

Violeta y Flaka, también provenientes de sectores socioeconómicos empobrecidos y sin generaciones previas universitarias en sus familias, relataron no haber tenido asesoramiento:

Mi mamá siempre me dijo, desde que tengo uso de razón: «¡Tienes que estudiar!». La única persona que yo conocí cuando era chica que había ido a la universidad es mi prima, que tiene seis años más que yo. Ella entró a estudiar algo de ingeniería, era mi único referente [...]. Después otro primo, que también es mapuche, sus dos papás son mapuche, estudió pedagogía. Ellos fueron mis dos referencias. Pero antropología yo elegí. Es súper chistoso: yo quería estudiar filosofía, me gustaba leer filosofía y eran los pocos libros a los que podía acceder. Iba a la feria y veía los libros de Nietzsche usados. Esos eran los libros a los que podía acceder. Nunca pude ir a una biblioteca [...]. Era como vivir en una cápsula gris, no tenía acceso a nada, ni a libros, ni a educación, ni a la cultura, a nada [...]. En *El Mercurio* [diario chileno], salían todas las carreras que ofrecían las universidades. Entonces, vi antropología [...]. En la descripción del perfil del estudiante de antropología, decía: «Una persona crítica, que se cuestiona todo». Cuando lo leí, me dije: «¡esa soy yo!». Así fue como elegí antropología, solo por esto decidí (Violeta, 02.08.2023).

Virginia explicó cómo la falta de recursos tiene un carácter multidimensional: conecta la ausencia de capitales económicos, con la reproducción de mandatos sobre cómo educar a las/os hijas/os. Esto afecta las posibilidades de desplazamiento de las mujeres a otras regiones (como vimos con Juno) y supone trabas a la movilidad social ascendente femenina:

La verdad, quería irme a otro lugar, pero no teníamos recursos. Más que eso, tampoco había capacidad en mi familia para pensar en dejar ir a la hija. Había mucho susto con eso, con irse a otro lado. Tampoco había capacidad para pensar y gestionar becas o cosas así. Tuve que elegir cursar en la

universidad regional [...]. Estaba un poco resignada a estudiar acá. También estaba resignada a hacer una carrera que no me gustaba; sabía que tendría que elegir la que más se acercara a mí gusto (Virginia, 19.07.2023).

Virginia «tuvo que elegir» la universidad de su ciudad. Como en los casos de Violeta, Nina y Jana, la falta de capitales de todos los tipos priva a las jóvenes incluso de conocer las profesiones existentes. No se trata solamente de la falta de capital económico familiar para financiar carreras más caras y/o que implican desplazamiento. Se trata de la dificultad (como mencionaron Juno y Virginia) de que las familias imaginen este desplazamiento como compatible con una mujer:

No sé si alguna vez supe que quería estudiar ciencias sociales. Más bien fue lo único que tuve a mi alcance. Lo pensé bastante eso. Cuando vienes de una realidad tan precaria, tienes muy pocas opciones para elegir, porque no conoces nada. Lo único que conoces son a trabajadoras sociales y profesoras, como la única dimensión que ves de lo profesional. Entonces entré a estudiar trabajo social y me fui porque no me gustó la carrera. Fue súper costoso en términos económicos y de perder varios años. Pero, finalmente, entré a historia. Transité por esas dos carreras porque no tenía más opciones. Siempre tuve facilidades con las letras, que me resultaban más fáciles que los números. Pero, si hubiese tenido más capital cultural, dudo que me hubiera dedicado a esto. Probablemente, hubiera estudiado algo de ciencias [exactas, naturales, biológicas] (Jana, 1.08.2023).

Flor, quien provino de una familia trabajadora monoparental femenina, hizo grandes esfuerzos para estudiar. El embarazo precoz y no planificado significó limitaciones con relación a sus preferencias:

Cuando entré a trabajo social, en verdad quería entrar a sociología. No me alcanzó el puntaje, me gustaba sociología como ciencia social. Programé estudiar un año de trabajo social y cambiarme a sociología. Pero me embaracé y ese cambio interno significaba perder un año. Me dije: «no puedo perder un año, necesito plata, titularme luego». Continué

en trabajo social: «voy a estudiar sociología cuando termine trabajo social» (Flor, 21.07.2023).

Los mandatos de género que enmarcaron la infancia y adolescencia de Flor implicaron un tabú discursivo sobre el sexo: proscribieron que su madre le hablara de la sexualidad, de cómo prevenir el embarazo o de las enfermedades sexualmente transmisibles. Su condición de clase, a su vez, le redujo las posibilidades de acceder a estos conocimientos por otras fuentes (libros, charlas públicas, películas, conversas con profesionales). Finalmente, haber crecido en el contexto dictatorial chileno, caracterizado por un fuerte conservadurismo moral con relación a la sexualidad y los roles femeninos (Forstenzer, 2022), la privó también de acceder a estos saberes a partir de la escuela pública (en clases de educación sexual). Así, la intersección entre clase y género se va configurando de forma muy específica en la trayectoria de Flor, pero influida por las características políticas del contexto. El embarazo no planificado es un hito en esta interseccionalidad: condiciona sus itinerarios vitales y de formación, limitando sus elecciones de carrera, entre otras cosas.

CIERRE

Los testimonios analizados ejemplifican cómo la interseccionalidad entre la condición de clase y la experiencia del género influye en la trayectoria educacional de las mujeres, inclinándolas (de formas heterogéneas y a menudo conflictivas) a las ciencias sociales.

Las experiencias femeninas en las familias de origen constituyen puntos nodales sobre los cuales las entrevistadas construyeron sus trayectorias de vida, deseos, expectativas y también las estrategias para atravesar circunstancias adversas. En todo esto, la clase social de los progenitores, el tipo de acceso a la educación que tuvieron y los arreglos que establecieron sobre los roles masculinos y femeninos explican mucho más de lo que suponíamos a primera vista. Pero, expandiendo estos debates a partir de una perspectiva interseccional, observamos que las estrategias de clase que las familias ponen en marcha para hijos e hijas difieren tácitamente

y esto alude a cómo se entienden los simbolismos asociados a las labores de cada género.

Los relatos demuestran que la expectativa de transformación transgeneracional de clase a través de la educación es un elemento particularmente importante en la trayectoria de mujeres de sectores empobrecidos o de clase media. Empero, para las entrevistadas de familias con más recursos, la expectativa familiar de consolidar la condición de clase a través de la educación de las hijas también constituye un elemento clave. Así, más allá de la condición de clase específica, los relatos denotan que las estrategias familiares —especialmente para hacerse con capitales económicos, sociales, culturales— impactan fuertemente los proyectos femeninos. Pero lo hacen a partir de imaginarios concretos sobre el lugar social y los roles aceptables para las mujeres. Las expectativas de clase familiares que recaían sobre nuestras entrevistadas carecerían de inteligibilidad si analizadas sin su articulación interseccional con los mandatos de género. Esta articulación es un fenómeno transversal, observable en los distintos sectores sociales de origen.

Pese a ello, en cada entrevista vemos una configuración distinta de cómo las expectativas familiares sobre el futuro femenino moldean el acceso a la educación, estableciendo posibilidades y restricciones. Estos condicionamientos de clase operan para las mujeres incluso a niveles muy profundos, anclados en sus deseos, sentimientos, en la percepción de sus obligaciones y en cómo vivencian su realización. En varios relatos, estas expectativas se configuran también ancladas por el posicionamiento político de la familia de origen y por el contexto nacional.

Las entrevistas de las académicas provenientes de familias de bajos recursos demuestran que el concepto de «elección» resulta inadecuado para describir el proceso que ellas viven con relación a la selección de una carrera universitaria. Las trayectorias y condiciones de clase en que están inmersas actúan como elementos limitantes. Ellas despliegan mucha creatividad adaptativa para sacar el mejor provecho posible de los recursos de que disponen, pero esta notable capacidad agencial no deriva tácitamente en la «libertad

de elección». Para responder cualitativamente por qué hay más mujeres en las ciencias sociales en Chile, debemos considerar estos mecanismos interseccionales que configuran el «derecho a elección profesional» como algo que se distribuye desigualmente entre las clases sociales, estando más accesible para las mujeres de sectores sociales de mayor renta.

La fractura en la libertad de elección aparece, además, como resultado del acumulo, en la trayectoria de las mujeres de sectores sociales empobrecidos, del déficit de conocimientos, prácticas y recursos que permiten comprender mejor lo que está o no disponible y las formas de acceder a ello. A esto se suma, para varias entrevistadas, el hecho de solo tener contacto con dos tipos de mujeres profesionales: las trabajadoras sociales que actúan en los barrios pobres y las profesoras. La condición de clase se intersecta fuertemente con imaginarios de género sobre el lugar profesional y sobre las movi-lidades femeninas: «una cápsula gris», en las palabras de una de las entrevistadas. Empero, suponer que ellas no tienen capacidad de resistir, reconfigurar y reinventar estas dificultades sería absurdo. Lo hicieron: contra todo pronóstico, terminaron una carrera y ejercen como académicas.

En síntesis, se observa en los testimonios una relación tensa entre la continuidad y el cambio social. Vemos que las entrevistadas fueron desarrollando estrategias heterogéneas y asimétricas para situarse en sus entornos sociales. En casos más extremos, esto implica migrar para concretizar los proyectos educativos lejos de las restricciones familiares. Para ello usan los conocimientos, contactos, bienes materiales y simbolismos a los que pudieron acceder en su trayectoria, precisamente debido a su experiencia familiar. Aun así, el tipo y la calidad de estos recursos depende no solo de esta influencia familiar, sino de la posición que las mujeres tienen en los entornos sociales y de cómo se movieron en ellos.

Nuestras entrevistadas no son libres para determinar en qué espacios son socializadas, en qué familia se educan: inician sus trayectorias sin haber podido elegir los recursos de partida. Muchas lograron insurgirse en contra de las limitaciones de forma gradual o

«en batalla campal» (como explicitó una de ellas). La mayor parte de las mujeres, no obstante, fueron buscando acumular de forma procesual y lenta las herramientas necesarias para situarse de forma distinta. Este arreglo conflictivo entre los recursos a los que acceden, su ubicación en los espacios sociales y el deseo de cambio, impacta las trayectorias educacionales femeninas de formas variadas. Se trata de un arreglo contextual, configurativo y situacional incomprensible desde estrategias analíticas únicamente cuantitativas.

AGRADECIMIENTOS

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* (atribuida a Menara Guizardi). También agradecen a Edison Pérez por la revisión de gramática y estilo en castellano y a Christine Ann Hills por la traducción al inglés.

REFERENCIAS

- Baeza, A. y Lamadrid, S. (2018). Trayectorias educativas según género. Lo invisible para la política educativa chilena. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 471-490.
- Bourdieu, P. (2002a). Condición de clase y posición de clase. *Revista colombiana de sociología*, 7(1), 121-141.
- Bourdieu, P. (2002b). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2011). Estrategias de reproducción social. Siglo XXI.
- Cabrera, F. y Andreu, F. (2016). La influencia del capital socioeconómico y cultural en el acceso a las instituciones de educación superior en Chile. *Estudios sociológicos*, 34(100), 107-143.
- Comins-Mingol, I. (2022). Refundación de la agenda de igualdad desde la filosofía del cuidar. *Convergencia*, 29, 1-24.
- Forstenzer, N. (2022). *Políticas de género y feminismo en el Chile de la postdictadura 1990-2010*. LOM.
- Gilligan, C. y Snider, N. (2018). *Why does patriarchy persist?* Polity Press.

- Gnecco-Lizcano, A. M. (2016). Mujeres indígenas: experiencias sobre género e inclusión en la educación superior. *Revista Eleuthera*, 14, 47-66.
- 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.
- Hernández, E. y Contreras, K. (2021). Género y capital cultural en estudiantes de educación superior. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 14, 99-109.
- Miranda, R. (2007). Mujeres, educación superior e igualdad de género. *CPU-e: Revista de Investigación Educativa*, (4), 139-169.
- Russ, J. (2022 [1983]). *Como acabar con la escritura de las mujeres*. Barret.
- Viveros, M. (2012). *Equidad e inclusión en la educación superior. Algunos aportes a la discusión desde la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia*. UNC.
- Zapata, C. y Abarca, G. (2007). Indígenas y educación superior en Chile: el caso mapuche. *Calidad en la Educación*, (26), 57-79.

CAPÍTULO 10

LA FORMACIÓN DE PREGRADO

Menara Guizardi y Natalia Marroquín

INTRODUCCIÓN

En el capítulo anterior, vimos cómo el proceso de acceder a los estudios universitarios significó, para las cincuenta científicas sociales entrevistadas en Chile, una articulación entre expectativas, estrategias y condicionamientos de clase familiares, por una parte, e imaginarios sobre los roles de género atribuibles a las mujeres, por otra. Pero ¿qué paso con nuestras entrevistadas en las universidades mientras cursaban sus carreras universitarias?

En las páginas que siguen, responderemos a esta pregunta: les invitamos a conocer las experiencias de desigualdad y violencia de género que las entrevistadas enfrentaron (y/o presenciaron) en sus formaciones de pregrado. Basándonos en los conceptos de desigualdad y violencia de género discutidos en el capítulo 1, nuestro principal objetivo aquí es mostrar cómo la existencia de una *alianza masculina* en las instituciones de enseñanza superior donde estas mujeres estudiaron naturalizó el androcentrismo y 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, también buscamos 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 otros 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 un vínculo entre hombres configurado a partir de dos ejes. Uno de carácter vertical, refiriendo a la ejecución de la violencia androcéntrica sobre mujeres y diversidades sexo-genéricas. Esta violencia sería lo que sostiene la dominación masculina, reconfirmando la posición rezagada jerárquicamente de sus destinatarias/os. El otro eje es horizontal y está constituido por la camaradería entre los varones 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 relacionalmente) «la condición de iguales» (Segato, 2010, p. 14) pese a que están en permanente competencia. Así, el equilibrio entre la competición y cooperación masculinas en esta alianza reactualiza la «capacidad de dominación sobre aquellos que ocupan la posición débil de la relación de estatus» (Segato, 2010, p. 14).

Nuestro segundo anclaje teórico radica en que la dimensión horizontal de esta alianza abre ventanas interpretativas para el carácter homoafectivo de la masculinidad y heterosexualidad prototípicas patriarcales. Contradictoriamente, 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). 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 admiran; 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 capítulo, 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, dilucidando la existencia de un conjunto de mecanismos simbólicos, relacionales y de poder empleados por los hombres para apoyarse mutuamente reafirmando su 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 manifestación de estas violencias. Se registran vulneraciones muy distintas entre sí, difusas, difíciles de localizar, precisar, 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: es decir, son sexismo, como se definió en el capítulo 1 (Flores y Espejel, 2015).

Allá, vimos que, como una forma específica de discriminación con base en el género, el sexismo «transita vertical, horizontal y circularmente entre los distintos agentes con presencia en las universidades» (Flores y Espejel, 2015, p. 130). También vimos que se trata de un cuadro general: un organizador semántico de los procesos de subordinación de las mujeres y diversidades sexuales. Conforman el subsidio simbólico que normaliza las formas de violencia más físicas. Se apoya en varios mecanismos relacionales 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 decisorios y de poder, por 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 capítulo: el carácter interseccional de estas experiencias, que son más intensas para las personas simultáneamente inferiorizadas a partir de otros marcadores identitarios. No se trata solamente de una realidad chilena, sino de un contexto regional. En el capítulo 1 vimos también que, en los ámbitos universitarios latinoamericanos, persiste el efecto interseccional que magnifica la exclusión de los sectores populares, especialmente de personas indígenas y/o afrodescendientes (Bidegain, 2016, p. 54). Así, «el sexismo, el racismo y el etnocentrismo están en la base de la desigualdad socioeconómica y generan sistemas de discriminación y privilegios» (Bidegain, 2016, p. 54).

A continuación, nos adentraremos en los testimonios femeninos analizando 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 las académicas. En las consideraciones finales, sintetizamos las conclusiones del capítulo.

LA MASCULINIZACIÓN DEL ENTORNO UNIVERSITARIO

Uno de los mecanismos más recurrentes de reproducción del sexismo en los espacios de formación de nuestras entrevistadas era la masculinización de estos entornos. Se generaba así una atmósfera androcéntrica; 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 a partir de disposiciones materiales y/o espaciales.

Por ejemplo, entre las doce académicas que cursaron sociología (24%), siete (14%) 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 catorce colegas (28%) que cursaron pregrados diversos (antropología, trabajo social, comunicación social) relataron que también los cuerpos docentes estaban masculinizados. La marginalidad atribuida institucionalmente a las profesoras se expresaba, incluso, en cuanto a 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, 6.04.2023).

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 explicitaron 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 laborales indefinidos)¹. Se les entregaba a las profesoras con vínculos inestables cursos considerados poco relevantes (de

¹ Procesos idénticos fueron descritos en estudios previos. Ver Martínez (2012).

temáticas periféricas)², o bien aspectos prácticos de la formación que demandaban mucho trabajo de orientación 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 no pertenencia al espacio. Alejandra observa el carácter «externo» de las mujeres también en la forma como 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) (capítulo 1) 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 contando 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, 1.08.2023).

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

² Sobre esto, ver Berríos (2005) y Klijn y Saporiti (2000).

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 estudiosos 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 por estos juicios, los replicaban en su relación con las profesoras:

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 menos [inspiraba menos confianza]. Asumíamos que probablemente iba a ser menos interesante, menos profundo. Teníamos mucho prejuicio (Gabriela, 26.07.2023).

Otras entrevistadas manifiestan 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 la oralidad críptica e impostada 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).

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, fomentando en las estudiantes una concientización 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).

Los relatos de Gabriela ilustran el proceso de apertura de las universidades chilenas a las mujeres entre 2000 y 2010, como resultado de su masificación y de la intensificación de las políticas neoliberales en estas instituciones (ver capítulo 2). En este periodo, 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 terminaron dejando las universidades tras realizar las denuncias:

Había una profesora que era seca [de gran habilidad, brillante, talentosa], que trabajaba temas de etnitización. 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 presenciado por nuestras entrevistadas era la costumbre de desacreditar a las académicas que denunciaban aduciendo que «estaban locas»:

Había profesoras mujeres que eran doctoras, que estudiaron 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 varones por trabajar siempre con otros varones. Esta alianza masculina actuaba también frenando o impidiendo la llegada de mujeres a cargos de autoridad, y las que lo hacían debían soportar una resistencia coordinada entre los colegas y autoridades masculinas. Estos no ahorran esfuerzos en el ataque a las académicas con capacidad 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 puestos 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 cientista social que hubiera llegado a un alto cargo de la universidad (María, 6.04.2023).

El relato de María sintetiza el nivel de destrucción personal y profesional que el cargo implicó para la académica. Otras mujeres, al ver estas experiencias, se autolimitan y prefieren no plantearse siquiera la posibilidad de participar de estos puestos. La alianza masculina y la coacción hacia las mujeres tiene 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», «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: «¡Cállese!». O decían: «¡Hey, campeón!, atrás de la chica; campeón, ¿qué quieres preguntar?». Ese recuerdo lo tengo patente (Flaka, 20.07.2023).

Hacemos una mención especial a la identificación en los relatos de una expectativa del 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 estudiantiles, por ejemplo, también debido a cómo los estudiantes se aliaban para reírse de las mujeres:

En las asambleas, era muy notorio como 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 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 tenían que 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 performático:

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 ecuanímes, compasivas, no enojarse nunca. A mí me costó, me dio rabia por supuesto. Me costó mucho el quiebre de clase y, además, ver esta feminidad ser la premiada [...]. Tenía compañeras que eran de familias súper pechoñas [devotas] y en la más interna, ellas no eran, ¿me entiendes? Pero a mí me cabreaba [molestaba] mucho que en el ambiente todos habían acordado que esa era la forma. Esto me hizo sentir más fuera de mi ser femenino y preguntarme: «¡puta!, ¿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 las intelectuales de izquierda. Al concebirse de manera asexual, esta figura ofrece a las mujeres cierta protección en contra del 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 percibirlo... Me costó años darme cuenta de que la formación que tuve en mi casa me preparó para ser una mujer que no 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 asexual (María, 6.04.2023).

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, cásele, ¿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, atribuyendo, por ejemplo, su buen desempeño y/u oportunidades 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 aquello se enunciaba directamente. Las difamaciones operaban también a través del mecanismo pasivo-agresivo de las bromas:

En mi generación, quiénes 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 menosprecio, en realidad, al mérito, por decirlo de alguna forma, y se lo asociaba a otras cosas. Yo también hacía trabajo de ayudantías y siempre se insinuaban cosas dentro del plano romántico, 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. 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, la que compartíamos con sociología y con 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 ingresadas/os 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, es 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, 1.08.2023).

La performance tuvo 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 transcendentales. Se les empuja a desistir de las carreras y, si no lo hacen, buscan formas de echarlas:

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 empezaron 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 transcendentales que estas violencias tienen para la trayectoria de quienes las padecen.

VIOLENCIAS SEXUALES

Diecisiete entrevistadas (34%) relataron experiencias de acoso y/o abuso sexual de parte de profesores a estudiantes en sus formaciones de pregrado, evidenciando la naturalización de estas situaciones, la ausencia de concientización sobre ellas y la inexistencia de mecanismos institucionales de denuncia (ver capítulo 4).

Una de las expresiones de violencia sexual aparece en la forma como los profesores entregan los contenidos de los cursos, sexualizando (y ridiculizando) el papel de las mujeres en ciertas situaciones sociales. Estos comportamientos implican elevados niveles de contradicción epistemológica y ética. Por ejemplo, Úrsula contó cómo un profesor de antropología repitió durante todo un semestre 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». Él 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 plan discursivo. El carácter sistemático de estas prácticas era de conocimiento público, pero nadie 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, a esta parte de su libro, no la logro entender». Entonces, él se puso detrás de mí y empezó a agarrarme los hombros. ¡Me quería morir! No sabía qué hacer, estábamos con la puerta cerrada. ¡Quedé 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).

Esta conducta constituye un patrón: los profesores ejercen estas violencias contra las estudiantes más vulnerables (por ejemplo, provenientes de familias más pobres, más jóvenes, más tímidas, desarraigadas) porque saben que ellas tienen menos recursos para denunciarlos y se juegan su futuro. La relación asimétrica de poder coacciona a las mujeres, las hace 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 tuvo 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 haber tenido que dejar asignaturas porque el profesor me acosaba. Hoy día le pongo nombre, puedo decirlo: ¡fui 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 la obligó a dejar asignaturas, rezagándola en su proceso formativo. Esta es una experiencia que Nina 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, llegando, incluso, a comprometer su rendimiento académico 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 [lascivos]. Había uno, que fue premio nacional de humanidades, que era muy mano larga. Ahora ya está muerto, pero el viejo fue lanzado, estiraba las manos [...]. Me abrazaba e intentaba tocarme las tetas [senos], 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, les ponía en ayudantías y viajaban con en 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 les blinda de tener que rendir cuentas sobre los delitos sexuales que cometen y permite que sostengan por mucho tiempo sistemas de acoso adentro de las universidades, usando incluso de su infraestructura y recursos.

INTERSECCIONALIDADES

Diecinueve entrevistadas (38%) 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 las y los estudiantes. Las áreas rurales y las regiones fronterizas chilenas eran tácitamente comprendidas como espacios periféricos de pobreza. Quienes provenían de allí eran asociadas a una condición subalterna. Vulneraciones motivadas por estos estereotipos aparecen en los relatos de mujeres —como Rosa—, quienes migraron desde regiones del norte al centro de Chile para estudiar sus carreras. Se trata, interseccionalmente, 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 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, 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 por ese 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 enorme para su familia y ella estuvo a punto de dejar la carrera.

También recopilamos discriminaciones de clase durante las trayectorias educacionales de las mujeres en la educación primaria y secundaria. El sistema educacional chileno está fuertemente estratificado en estos dos niveles (Barozet *et al.*, 2021). Los sectores sociales de mayores recursos envían a sus hijos/as a instituciones consideradas «prestigiosas», cuyas pruebas de ingreso y aranceles (matrícula anual y colegiatura o mensualidad, más millonarias «cuotas de incorporación» en muchos de ellos) 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 de la élite (Barozet *et al.*, 2021; Méndez y Gayo, 2018). 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 auditorium donde estábamos cien cabros [jóvenes]; muchos 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, ingenua]. 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 de raigambre europea como marca de superioridad académica), con el hecho de que quienes «no valían la pena» (en las palabras del profesor) eran mayormente chicos 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 mujeres 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 hegemónico:

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, 2.08.2023)

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 persistí 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? Porque 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 [choqueada] (Andrea, 13.07.2023).

En los capítulos 2 y 3, vimos que en Chile tanto los estudios como los informes previos demuestran que las carreras universitarias están fuertemente segregadas según criterios socioeconómicos: las más prestigiosas, con mejores remuneraciones en sus ejercicios profesionales, son mucho más accesibles para los hombres y las élites (Guzmán, 2021; Mandiola *et al.*, 2022). Los relatos analizados aquí 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 entrega un ejemplo de cómo el cruce entre clasismo y racismo puede producirse en estos encuentros. Vemos una vez más la diferenciación estereotípica entre las y los 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).

El origen de clase aparece como un delimitador de los vínculos de socialización que las mujeres pueden tener con sus compañeros/as también afuera 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 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/as de curso de sectores más de élite. 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, 6.04.2023).

Entrevistadas que estudiaron en una universidad católica y privada chilena (a la que suelen acudir 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 súper 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 (social, económico y cultural) de su sensación de inadecuación a ese espacio. La hostilidad hacia personas provenientes de sectores 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 de la incomodidad que sentían en esta misma universidad:

Me costó mucho 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 socio-culturalmente. 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 súper 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 [preparados] e inteligentes. A mí me costaba, le sacaba la vuelta [eludía trabajar], 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 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 se origina solo desde el acceso y en el entorno universitario mismo: existe una trayectoria de vida en la cual hay una carencia de recursos de todo tipo, incluso al conocimiento sobre cómo establecer los hábitos y prácticas cotidianas de estudio y reflexión.

CIERRE

Este capítulo permitió captar una historia relativamente reciente de las desigualdades de género, reconstruyendo los testimonios de mujeres con un promedio de 44,8 años (ver capítulo 8) 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 (que ocurrió en 2018) (capítulo 1). Los relatos recopilados permiten establecer un panorama del escenario androcéntrico que las normativas chilenas recién aprobadas y puestas en marcha en 2021 pretenden modificar. Y sincerar, 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 manera de alianza por los hombres: 1) una cosmovisión androcéntrica sobre la masculinización de las actividades intelectuales; 2) la asignación espacial rezagada de las profesoras; 3) la feminización de los cursos considerados «menos

importantes»; 4) la precarización laboral de las mujeres (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 de que las labores intelectuales son prestigiosas y, por tanto, «masculinas»; mientras las tareas que implican el cuidado de la gente son menos relevantes y femeninas (Russ, 2022 [1983]). Este imaginario es productor de genealogías disciplinares masculinizadas, deniega a las mujeres un lugar en la historia de la intelectualidad borrando sus contribuciones a la creación de abordajes, métodos, narrativas y teorías, situándolas afuera 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 (o con contratos precarios). 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 enajenación del espacio universitario. Pese a cumplir funciones organizacionales clave para la asistencia al cuerpo estudiantil y 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. Para el autor, habitamos un lugar social 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 tanto, al sentido de existencia en la tierra. Solo si cuidamos, habitamos; y es necesario habitar para construir los espacios (Heidegger, 1975). 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 otorga la posición laboral (alusiva a un vínculo laboral inestable) y simbólica de «externas».

También se identificaron otros elementos graves: las narraciones evidencian que los profesores articulaban redes institucionales clientelares, con las cuales intercambiaban apoyo mutuo entre varones para la consecución de cargos y beneficios, asegurándose así 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 profesores, no solo hacia las estudiantes, sino también hacia las académicas.

Así, este capítulo da cuenta de que la violencia masculina constituía un *modus operandi* sistémico en las universidades: atravesaba impunemente los procesos formativos de pregrado siendo, asimismo, un «secreto a voces». Es decir, una realidad que todas/os conocían, pero sobre la cual no se hablaba. En muchas instituciones, las mujeres enfrentaban un tabú discursivo que impide o evita que estas realidades sean 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.

Vimos que este conjunto de circunstancias interrumpió, rezagó y frustró muchos aspectos de las formaciones de las mujeres entrevistadas e hizo que su experiencia como científicas sociales fuera intervenida por esta formación en un marco relacional en el cual ellas resultan ser producto de escarnio, espoliación y maltrato. El material

empírico analizado en este capítulo es suficientemente contundente como para establecer la necesidad de un pacto del que participen académicos y académicas (aunque especialmente los primeros). Un compromiso transversal de que no seguiremos mirando al costado con relación a estas realidades y nuestro más profundo compromiso ético por cambiar estas circunstancias, sobre las cuales solo cabe un adjetivo: inadmisibles.

AGRADECIMIENTOS

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* (atribuida a Menara Guizardi). También agradecen a Edison Pérez por la revisión de gramática y estilo en castellano y a Christine Ann Hills por la traducción al inglés.

REFERENCIAS

- 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.
- Behar, R. y Gordon, D. (Eds.). (1995). *Women Writing Culture*. University of California Press.
- 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.
- Bidegain, N. (2016). Desigualdades de género y brechas estructurales en América Latina. *Nueva Sociedad*, (265), 50-57.
- 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.
- 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.
- Hanson, R. y Richards, P. (2017). Sexual Harassment and the Construction of Ethnographic Knowledge. *Sociological Forum*, 32(3), 587-609.
- 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.
- 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.
- Russ, J. (2022 [1983]). *Como acabar con la escritura de las mujeres*. Barret.
- Segato, R. (2010). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo.
- Stolcke, V. (2012). De padres, filiaciones y malas memorias. ¿Qué historia de qué antropología? *Revista Pós Ciências Sociais*, 5(9/10), 1-62.
- Visweswaran, K. (1988). Defining Feminist Ethnography. *Inscriptions*, (3/4), 27-44.

CAPÍTULO I I

LA FORMACIÓN DE POSGRADO

Menara Guizardi, Eleonora López y Ariany da Silva Villar

INTRODUCCIÓN

En este capítulo, damos continuidad al análisis de las trayectorias de formación de las científicas sociales, pero profundizando en sus experiencias de posgrado. Buscaremos identificar y analizar, desde una perspectiva cualitativa, los patrones de desigualdad de género que las mujeres enfrentaron en esta etapa formativa. Este abordaje permitirá enriquecer los diagnósticos estadísticos sobre el fenómeno (ver capítulo 3), y comprender por qué el mayor número de mujeres en cursos de posgrado de ciencias sociales en Chile no garantiza que ellas tengan condiciones mínimas de equidad en su desempeño formativo con relación a los colegas varones. La construcción de políticas públicas para resolver estas problemáticas requiere la producción de diagnósticos comprensivos que permitan entender desde las dinámicas relacionales concretas los desafíos enfrentados por las mujeres cuando buscan formarse. Este capítulo apunta a contribuir a esta tarea.

Los relatos femeninos recopilados permiten identificar tres grandes ejes de vulneración de las mujeres en sus experiencias de posgrado que guardan semejanza con las prácticas identificadas también en sus formaciones de pregrado (capítulo 10). Por una parte, se reiteran los mecanismos simbólicos androcéntricos (vividos en las interacciones cotidianas dentro y fuera de las aulas) que naturalizan en las universidades una visión masculina del prestigio científico/académico. Este aspecto fue identificado por una amplia literatura previa producida en Chile (Baeza y Lamadrid, 2019; Berríos, 2005a, 2005b, 2007; Duarte y Rodríguez, 2019; Guzmán, 2021; Klijn y Saporiti, 2000; Martínez y Bivort, 2014; Sacacossti, 2006; Segovia *et al.*, 2021). Por otra parte, persisten las discriminaciones de clase que tienen efectos específicos entre las mujeres. Finalmente, identificamos mecanismos de etiquetaje racial a través de los fenotipos y del origen regional y/o nacional de las entrevistadas.

El análisis de estos ejes demanda situar que las construcciones socioculturales del género no recaen de manera ecuánime sobre los distintos cuerpos. En el capítulo 1, vimos que nuestras sociedades están hegemonícamente estructuradas a partir de una organización patriarcal del poder que eleva lo masculino e inferioriza lo femenino (Bourdieu, 2002). Esto implica que el honor, el prestigio y los bienes materiales sean distribuidos desigualmente, asociándose a los elementos masculinos de la sociedad (Bourdieu, 2002). También vimos que dichas desigualdades se entrecruzan y son propulsadas por otras más, que atañen a los marcadores racistas, a la estructura de clases y a prejuicios de otras índoles (edadismo, xenofobia, intolerancia religiosa). Así, las desigualdades de género están interseccionalmente articuladas como parte de un «privilegio histórico» asociado a «las ventajas que se obtienen de la pertenencia a categorías sociales dominantes (altamente valoradas): ser blanco, hombre, de clase alta, sin discapacidad, cisgénero, heterosexual» (Bisson *et al.*, 2022, p. 9).

La violencia tiene un papel clave en la reproducción de este orden masculino. Según Segato (2010), el mandato de masculinidad significa una imposición jerárquica que se reproduce a partir de la

violencia de género. Es decir, de las formas de agresión ejercidas en contra de una persona, grupo o población basada en la identidad o en la expresión del género (Wies y Haldane, 2011). Vimos en el capítulo 1 que dichas violencias se manifiestan en ámbitos universitarios latinoamericanos de formas múltiples, materializándose como «sexismo» (Flores y Espejel, 2015, p. 130). El término refiere al cuadro sistémico de pequeñas y medianas agresiones de espectro variado (sin implicar necesariamente intimidaciones físicas) que están en todas las dimensiones posibles y en diferentes intensidades, volviéndose difusas, confusas y de difícil identificación (Flores y Espejel, 2015).

Estas ideas teóricas guiarán nuestro ejercicio analítico a continuación. Partiremos analizando los mecanismos simbólicos androcéntricos en las formaciones de posgrado de nuestras entrevistadas. Luego, discutiremos las discriminaciones de clase y los procesos de etiquetaje racial vividos por ellas en esta etapa formativa. Finalizamos apuntando las principales conclusiones del capítulo.

ANDROCENTRISMO SIMBÓLICO Y VIOLENCIA RELACIONAL

En las descripciones de nuestras entrevistadas sobre los procesos formativos de posgrado, la mayoría de las experiencias de desigualdad y violencia de género enfrentadas fueron perpetradas por profesores hombres, a ejemplo de lo que también se identificó en las experiencias del pregrado (capítulo 10). Parte relevante de las agresiones narradas es de carácter simbólico-relacional: alude a la devaluación constante de las mujeres en las interacciones cotidianas.

Flaka relató que los docentes de su doctorado dudaban abiertamente de las capacidades de las estudiantes, haciéndoles preguntas agresivas y obligándolas reiteradamente a justificar su capacidad de estar en los espacios formativos: «Recuerdo que había mucha desconfianza de mis profesores: “¿De dónde viene usted? ¿Cuál carrera hizo? ¿Qué tanto sabe?” [...]. “Demuéstreme qué sabe; ¿Qué tan capaz es?”» (Flaka, 20.07.2023). Los relatos apuntan, además,

a los diversos recursos performáticos (gestos, sonidos desagradables, cambios de expresión) usados por los profesores para negar y/o invalidar las perspectivas femeninas durante las clases. El carácter reiterativo de estos procedimientos cercioraba la participación de las estudiantes, invisibilizando no solo su presencia, sino sus contribuciones. El testimonio de Mora ejemplifica este proceder:

Debes resistir a un espacio que es súper hostil para nosotras. Te cuento experiencias muy concretas de negación. Siempre sentí en esos espacios [del posgrado] la negación. Por ejemplo, cuando tú estás interviniendo, los profesores mueven el pie [con ansiedad], no te miran a la cara, te interrumpen, no dejan que termines. Son formas de invisibilización o de micromachismo que se ven permanentemente en la academia y lo vi en mi formación de posgrado (Mora, 10.08.2023. Énfasis añadido).

A ejemplo de lo registrado en las formaciones de pregrado (capítulo 10), la invisibilización de las mujeres ocurre también en su infrarrepresentación como bibliografía de los cursos de posgrado: la gran mayoría de los currículos estaba compuesta por literatura escrita por hombres. El hecho de no poder leer los textos de las mujeres, de no conocerlos, de no tener acceso a perspectivas construidas desde las experiencias femeninas, constituye un obstáculo para que las estudiantes se sientan parte de la academia.

Donna (14.07.2023) comentó, no obstante, que las protestas feministas estudiantiles de 2018 (capítulo 1) visibilizaron esta problemática, transformándola en un tema de debate abierto. Esto fomentó las demandas de parte de las estudiantes por la inclusión de autoras en las lecturas, buscándose establecer la paridad de género también en este ítem:

Otra cosa que pasó en el doctorado es que, antes del 2018, además de que no había curso de metodología y epistemología feminista, las bibliografías eran atroces. Eran textos interesantes, estuvo bacán toda la gente que leímos, pero no había mujeres. En el curso de pensamiento crítico latinoamericano, había una sola mujer, Maristella Svampa, y fin. Una compañera, que conocía al profesor le señaló esto y él dijo: «Podría haber incluido a Rita Segato» (Donna, 14.07.2023).

Vemos cómo es restrictivo el imaginario de los profesores sobre quiénes son las mujeres relevantes en los ejes temáticos que ellos enseñan. Las ciencias sociales de Latinoamérica son internacionalmente conocidas por la diversidad de sus pensamientos críticos y hay centenas de mujeres relevantes que considerar en estas líneas. Al profesor, no obstante, solo se le ocurrían dos nombres femeninos. Estas realidades, como mencionó Donna, fueron denunciadas el 2018 y, lentamente, las mallas curriculares empezaron a «abrirse» a reconocer la existencia de las mujeres.

Pese a estos cambios, el silenciamiento femenino en los posgrados ocurre también a través de dinámicas relacionales cotidianas con grandes efectos de censura. En la situación narrada por Sara a continuación, vemos que cuando las mujeres plantean análisis estimulantes, que permiten redimensionar los debates propuestos, su «audacia» (en ocupar una función en las discusiones comprendidas como «masculinas») puede provocar que sean marginadas. Se considera por defecto que todo lo que dicen ellas es «ridículo», pero cuando ellas desafían esta cosmovisión, se las castiga con la indiferencia:

Había gallos [hombres] que pensaban que lo que nosotras hablábamos era ridículo. Me acuerdo perfecto de un profesor que justo estaba hablando sobre el perdón en la literatura. Discutía la comprensión del perdón como algo íntimo o como algo público. Era una discusión entre Kant, Aristóteles y Arendt. Y ahí, propuse discutir este tema vinculado a la experiencia de la dictadura. Ese tipo nunca más me pescó [consideró] cuando levanté la mano en sus clases (Sara, 17.07.2023).

Algunas veces, la exclusión ocurre por la depreciación de los temas de investigación y perspectivas teórico-metodológicas adoptadas por las mujeres, configurando una «censura temática» (capítulo 6). Esta incide más fuertemente sobre quienes investigan desde una perspectiva de género y/o feminista. En diversos programas de posgrado, las entrevistadas no encontraban profesores/as que aceptaran orientar sus tesis. Donna contó cómo, en su programa de doctorado,

solo un académico (considerado «más abierto») aceptó acompañar estos trabajos:

Una amiga tuvo que cambiar de director [de tesis doctoral], fue brígido [espeluznante], mucha violencia. Ella investiga el activismo en contra de la violencia de género. Como a mí, también la dirige U. [académico], porque nadie más quiso dirigirla. Cuando a U. [académico] le planteé mi tema, le dije: «no hay nadie que me pueda dirigir». Y me respondió: «Si tú quieres, yo te dirijo» [...]. Él entiende lo que estoy haciendo, no le parece una tontera, me da libertad (Donna, 14.07.2023).

El menosprecio es tanto, que Donna se siente afortunada de que su director no considere su tema de investigación «una tontera». Otro estereotipo frecuente es la asociación de los hombres a metodologías cuantitativas y de las mujeres a las cualitativas, consideradas estas últimas menos importantes, científicas, necesarias y válidas. Josefa contó cómo un profesor importante, experto en la misma temática que ella abordaba en su tesis doctoral, la criticó severamente en los cursos doctorales por investigar usando métodos cualitativos y, además, apoyándose en teorías críticas desconocidas para él. Sus evaluaciones a los trabajos de Josefa se hacían desde la negación de la calidad de la redacción, pero estaban sostenidos por el desconocimiento sobre las categorías y perspectivas aplicadas:

Mi directora de tesis doctoral quiso poner a ese mismo profesor en mi comité de tesis. Y él estuvo en mi comité de tesis también; me estuvo jodiendo todo el doctorado. Cuando escribí mi proyecto de tesis, me dio una nota roja, diciendo que yo no sabía escribir. Decía cosas como: «No entiendo nada de lo que dice ella. ¡No puedo! ¡Ni siquiera logro leer el proyecto!». Tenía que ver con el género, con la forma de producir conocimiento, que es un poco más feminista, ¿se entiende? Él no acepta ciertas formas de producir conocimiento como válidas. Solo hay una forma válida que es la investigación cuantitativa. Sería una forma masculina de producir conocimiento (Josefa, 24.07.2023).

Vemos cómo la asociación de las metodologías cuantitativas con la objetividad genera una depreciación de los usos cualitativos en

las ciencias sociales chilenas (capítulo 2). Este mecanismo configuró visiones estándar sobre la calidad científica internacionalmente, produciendo una universalización de los criterios masculinos como canon de objetividad (capítulo 5). La instalación de estos prejuicios androcéntricos sobre las cosas que producen las mujeres (consideradas inadecuadas, poco importantes o rigurosas, incompletas) genera espacios dialógicos donde los hombres (profesores y/o alumnos) se sienten mucho más legitimados para hablar e intervenir:

En el magíster noté que los chicos eran más «machos», ellos eran quiénes hablaban [...]. Los compañeros del magíster, cuando hablaban eran como: «Quiero tener la razón, tú no la tienes»; «Y tú, ¿qué estás diciendo?». Nos lo decían así; esa era su dinámica, de ser despectivos. Ahí noté más el machismo, en ese posgrado. De hecho, ahora que lo pienso, la mayoría de mis compañeros eran hombres. Y los profesores también (Elisa, 24.07.2023).

Esta atmósfera machista tiene un paralelo con la masculinización de los cuerpos docentes de los posgrados, realidad vivida por las colegas en programas de disciplinas diversas, pero con mayor intensidad en los de sociología. Estas visiones que generizan ciertos temas, teorías y métodos (concibiéndolos como femeninos y/o masculinos) instalan simultáneamente una perspectiva estatizante de los roles y trabajos «apropiados» a cada género en la academia. Además de la masculinización de las metodologías cuantitativas (y la depreciación de las cualitativas, consideradas femeninas), hay también una asociación de lo masculino a la teoría y lo femenino a la aplicación empírica (capítulos 2 y 10). Esta división intelectual del trabajo por géneros comporta una jerarquía:

Esa era la diferencia en general: las mujeres hacen terreno y los hombres teoría. Yo hice una tesis de teoría y estaba rodeada de hombres. Es decir, como me inclinaba a la teoría, eso me acercaba al grupo de hombres [...]. Teníamos grupos de trabajo mixtos y en el nuestro había un solo hombre. Algunos profesores lo consideraban mejor que nosotras [las estudiantes del grupo] porque tenían con él discusiones más teóricas. Teníamos profesoras muy empoderadas; las de teoría

eran súper potentes. Teníamos ejemplo de mujeres así, como la profesora de filosofía, que era muy buena. Pero incluso ella tenía discusiones más con el chico [del grupo] y lo admiraba [...]. Valoraban más la inteligencia y lo cultivado que eran los hombres que a nosotras. Evidentemente, no lo decían (DP, 4.08.2023).

Estos simbolismos androcéntricos eran apropiados también por compañeros/as de curso:

En el magíster se hacían grupos de mujeres, por un lado y de hombres, por otro. ¡Dios mío, en el magíster! Había muchas violencias de los hombres hacia alumnas, violencias sexuales. Era un escenario bien peliagudo en ese sentido [...]. Cuando estábamos sentadas las mujeres juntas, ellos nos decían: «Ay, ahí parecen de trabajo social». Cosas así, absurdas, denigrantes según la percepción de estos compañeros, de que no éramos sociólogas (Valentina, 30.03.2023).

Aquí vemos cómo la división de la academia por géneros constituye el imaginario de cuáles serían las disciplinas propias de hombres y mujeres. Mientras los campos de las ciencias sociales considerados más prestigiosos (como la sociología) serían «masculinos», aquellos que gozan de menor reconocimiento social serían «femeninos» (como trabajo social). Vimos estos mismos estereotipos operando también en los estudios de pregrado (capítulo 10), pero en el posgrado estas asimetrías ganan más intensidad. Esta división opera con tal fuerza, que los colegas de Valentina en un magíster de sociología se sentían empoderados para recordarles a las colegas mujeres que la sociología no era lugar para «chicas»; ellas eran «las de trabajo social». Todo esto incide, además, en la devaluación de las carreras consideradas femeninas que, frecuentemente, son motivo de escarnio y bromas.

Además de las violencias simbólicas, varias de las colegas de Valentina sufrieron acoso sexual de parte de estudiantes hombres en este magíster. En esta línea, Almeida ejemplifica las situaciones de acoso vividas con un profesor:

Fue una experiencia extraña e incómoda. Me acerqué a un profesor porque teníamos afinidad en las temáticas y creo que él confundió las cosas. Creo que él estaba ebrio, quiero pensarlo así. En algún minuto, me hizo una propuesta súper desubicada por el celular. No fue nada de contacto directo, afortunadamente. Pero mi intención era acercarme desde el ámbito académico e intelectual. Él lo interpretó de otra forma y fue súper incómodo (Almeida, 29.03.2023).

Pero estas situaciones no son exclusivas de quienes cursaron posgrado en Chile, sino que aparecen en los relatos de quienes emprendieron movilidades internacionales también. Sara, narrando su experiencia de doctorado en Inglaterra, relató las violencias sexuales que las estudiantes enfrentaron por parte de académicos:

Estaba mucho más presente en sociología, antropología y otros departamentos. Pero justo en el Centro de Estudios Culturales era un grupo mayoritariamente de hombres blancos y mayores también. No solamente había problemas de acoso, de abuso, sino que también la malla curricular de los programas, todo era así como «estudiar a los hombres blancos». Y muertos, más encima. Ahí empezó a develarse cosas que pasaban históricamente, casos que tenían más de 10 o 15 años con los mismos profesores [...]. Era demasiado sistemático y burdo todo. Había casos de profesores masturbándose mientras tenían tutorías con las tesis. Esas cuestiones burdas. Profesores pidiéndoles a las estudiantes que fueran a entregar los trabajos a bares (Sara, 17.07.2023).

Catalina (12.07.2023), que también estudió el doctorado en Europa, explicitó que vivió allí el inicio de un periodo de denuncias de acoso (entre 2014 y 2016), durante el cual varias estudiantes llevaron sus casos a las instancias judiciales pertinentes:

Cuando estaba terminando el doctorado, comenzó este tema con las denuncias. Una compañera que estaba haciendo otro doctorado, se cambió al de sociología en este contexto. Ella y varias compañeras fueron acosadas por O. [académico], que no me acuerdo si era sociólogo o antropólogo (Catalina, 12.07.2023).

Así, no estaríamos solamente delante de una realidad chilena, sino de circunstancias que acompañaron a nuestras protagonistas en sus desplazamientos internacionales. Pese a lo anterior, tres colegas (Gabriela, Julieta y Victoria) explicitaron que haber cursado sus posgrados en el exterior les brindó una experiencia mucho más equitativa de la que tuvieron en sus formaciones de pregrado en Chile:

Fue bien interesante, porque los temas de género que viví en la CL01 [universidad pública laica, Chile], nunca los tuve afuera. No viví en el posgrado una situación que tuviera que ver con el género. Me sorprendió descubrir que allá la sociología y las ciencias sociales en general son carreras feminizadas. La sociología es una de las especialidades de mujeres. Tenía varias profesoras mujeres, y no en los rangos de abajo, sino que ellas eran las grandes eminencias del departamento (Gabriela, 26.07.2023).

Pero sería una equivocación suponer que solamente los hombres incurrir en violencias de género y que descansa únicamente en ellos la reproducción del androcentrismo que caracteriza los posgrados cursados por nuestras entrevistadas. Las narraciones de Úrsula, María, Rosalía y Leonor entregan escenas de desigualdad protagonizadas por mujeres en detrimento de otras mujeres. Úrsula contó su experiencia con una profesora considerada feminista:

Fue complejo, porque al principio no me enteraba. Pero ella tenía prácticas muy violentas hacia las mujeres [...]. Empecé a darme cuenta de que esta mujer tenía prácticas muy misóginas y violentas hacia sus compañeras, hacia las doctorandas, y me empecé a sentir incómoda (Úrsula, 31.07.2023).

María narró cómo, en un posgrado cursado en Europa, enfrentó los prejuicios y acciones de una académica con posiciones discriminatorias hacia las estudiantes latinoamericanas:

Ella tenía prejuicios contra las mujeres latinoamericanas que entrábamos a cursar la maestría. Al mismo tiempo, contrataba muchas mujeres jóvenes, investigadoras talentosas, para coordinar la maestría y las pagaba muy mal, las explotaba [...]. Cuando sacabas la nota máxima de los cursos del primer

cuatrimestre, la universidad te daba un premio para el segundo cuatrimestre, que se llamaba «matrícula de honor». Yo saqué la nota máxima de los primeros cursos de la maestría y ella bajó mi nota para que no tuviera este reconocimiento [...]. Yo sabía que había sacado la nota máxima en los cursos y no figuraba esto en mi planilla de notas. La coordinadora, que era muy explotada por ella, me explicó que estaba agotada con estas dinámicas y le pareció una injusticia lo que me hizo: «Te bajó las notas a dedo porque no quería que tuvieras la matrícula de honor» (María, 6.04.2023).

Rosalía contó las experiencias con una catedrática que excluía a las estudiantes de doctorado en proceso de embarazo (o constituyendo una familia) de sus grupos de investigación:

En el doctorado, era algo tan flagrante y evidente; venía de parte de una catedrática del mismo departamento, ella trabajaba con mujeres hasta que las doctorandas querían formar familia o quedaban embarazadas. Cuando esto sucedía, las sacaba de los grupos de investigación [...]. Esta cosa, de dejar de invitarlas, dejar de trabajar con ellas; ¡y era algo tan evidente! (Rosalía, 26.07.2023).

Algunas profesoras, además, intentaron silenciar a sus estudiantes en momentos de debate académico. Leonor describió cómo, en una presentación de su investigación posdoctoral, fue ampliamente atacada por la audiencia por analizar una canción que describía la violencia de género. Cuando respondió a dichos ataques, su directora posdoctoral violentamente le pidió guardar silencio y escuchar los comentarios hasta el final, pero sin responderlos: «Quién me hizo callar fue mi directora. No solo no me apoyó, sino al contrario, me dijo: “No, aquí no se contesta; se calla y se escucha”. Aguanté todos los comentarios hasta el final, callada» (Leonor, 25.07.2023).

DESIGUALDADES DE CLASE

Las trayectorias personales de las entrevistadas están marcadas por desigualdades y/o privilegios vinculados a la situación de clase de sus familias de origen (capítulos 9 y 10) y de ellas mismas en su

vida adulta. La diferencia de acceso a recursos (conocimientos, redes de socialización, bienes materiales) dada por estas trayectorias impactan el desempeño académico en el posgrado a partir de al menos dos ejes, que describimos a continuación.

Precariedades materiales

El primero alude a las precariedades materiales enfrentadas por las mujeres de origen popular en sus procesos de formación de posgrado, las cuales les dificultaron realizar sus actividades académicas con mínima estabilidad. Úrsula, por ejemplo, migró al exterior para estudiar el posgrado. Sin contar con recursos para cubrir necesidades básicas, vivió un periodo de precariedad alimentaria:

No tenía plata. Me tenía que saltar [el molinete] del metro; me bajaba a treinta minutos caminando de la universidad, porque en la estación siempre estaban controlando los seguritas. Se me hacía todo difícil [...]. Pero me acostumbré. Te prometo, me acostumbré a vivir sin dinero [...]. La comida, en ese tiempo, yo la reciclaba. Ibas al supermercado y te dejaban la bolsita con comida que iba a vencer. Yo recogía esta comida: la verdura, la panadería. Pasaba a recoger el pan cuando lo dejaban. Así no gastaba dinero. Tenía dinero para cosas puntuales como la leche, cuando la panadería no lo tiraba [...] (Úrsula, 31.07.2023).

Jana, que migró internamente en Chile, vivió situaciones similares:

No podía pagar las fotocopias y no tenía plata para comer. Había galletas en las clases de la noche. Yo salía después que todos, porque quedaban galletas. Me metía a escondidas al aula para sacar las galletas y comerlas al día siguiente. Eso era lo que hacía. Obviamente me avergonzaba, y lo hacía escondidas (Jana, 2.08.2023).

Para las colegas que ya estaban insertas en algún tipo de vínculo académico, cursar los posgrados sin beca y sin apoyos económicos familiares devino en esfuerzos impensados, que no observamos entre quienes provienen de entornos con mejor situación socioeconómica.

Catorce mujeres (48%) mencionaron haber conciliado inserciones productivas con la formación de posgrado, lo cual configuró una sobrecarga «compleja» y «dura» (según sus expresiones), impactando su salud física y psicológica.

Juno sintetiza esta realidad al contarnos que, debido a su origen familiar pobre, siempre tuvo que equilibrar el trabajo con la formación académica de pregrado y magíster. Ella estaba acostumbrada a las privaciones pero, al llegar al doctorado, esta sobrecarga alcanzó magnitudes insoportables: «Toqué fondo cuando tuve que enfrentar el doctorado trabajando, fue brutal» (Juno, 18.07.2023).

Las dificultades empezaban desde la fase inicial de los posgrados, cuando las académicas debían hacer malabarismos para conciliar las horas excesivas de trabajo que tienen en las universidades (la mayoría trabaja jornadas más extensas de lo establecido legalmente y en sus vínculos laborales) para cursar disciplinas doctorales, atender a los requisitos de evaluación de estos cursos, preparar la propuesta de investigación y establecer contacto con potenciales directores/as de tesis. Rosa, quien además de la docencia universitaria sostenía un cargo de gestión muy demandante, dimensionó su proceso inicial en el doctorado: «Este año fue crítico, además, porque estoy con mi doctorado. El año pasado estuve trabajando mucho para poder entrar a un doctorado por méritos [...]. Este año estoy conciliando el doctorado con la dirección de la carrera» (Rosa, 18.07.2023).

Las universidades supuestamente tienen políticas para incentivar la formación, pero estas implican varias trampas. Por ejemplo, liberar a las académicas de algunas horas de sus jornadas para que acudan a los cursos, pero sin reducirles el volumen de trabajo:

Ya estaba trabajando en la CL56 [universidad privada católica, Chile]. Ahí me daban libre los días; estudiaba los viernes en la tarde, sábado en la mañana. Y el miércoles, me dejaban retirarme un poquito más temprano, no había problema con eso. Pero, de todas maneras, no bajaban la carga de trabajo. Podía retirarme antes sin problema, pero la carga se mantenía (Lina, 26.07.2023).

Frecuentemente, la formación doctoral demandaba de las mujeres movilidad dentro de Chile o hacia otros países¹. Para quienes trabajaban en universidades de regiones extremas chilenas, donde la oferta de magísteres y doctorados es limitada, desplazarse es a veces la única manera de obtener un posgrado. Sus desafíos atañían, por ejemplo, a los costes de viajar, de establecer residencia temporaria en otra parte (cuando lograban una licencia laboral más amplia) o de sostener traslados de ida y vuelta semanales para volver a sus actividades laborales:

Yo impartía clases hasta el jueves. Este día hacía mi mochila y el viernes estaba en la terminal [de buses] a las diez de la mañana. Llegaba a un hotel allá [en la ciudad del doctorado] a las dos de la tarde y me volvía a duchar. Ese era el día que me duchaba dos veces, luego partía para la CL38 [universidad pública laica, Chile]. El sábado me venía de vuelta a las dos de la tarde [...]. El lunes empezaba nuevamente a hacer clases (Flaka, 20.07.2023).

El esfuerzo formativo tiene dimensiones económicas relevantes. Con poco o nulo apoyo institucional, las matrículas, tasas y traslados son asumidos por las mujeres que enfrentan momentos de vulnerabilidad económica:

El primer año fue muy duro, porque trabajaba media jornada. Viajaba tres veces a la semana a Santiago. Mi marido hacía lo mismo. En los viajes gastábamos mucha plata, porque viajábamos en bus y tuvimos un año de un nivel de estrechez económica que nunca había vivido [...]. Yo me costeara todo con mi pareja; fue un año de mucha estrechez económica (CG, 11.07.2023).

Hay también desafíos vinculados al agotamiento emocional, físico y psicológico de tener que defenderse de sus propios entornos laborales. Muchas académicas fueron acusadas de

¹ Veinticinco académicas (50%) cursaron sus magísteres y otras 37 (74%) sus doctorados fuera de Chile.

«abusar» de las universidades donde trabajaban porque se comprende que «formarse» les quita tiempo. Esto es así incluso cuando las universidades no financian sus formaciones, ni tampoco les reducen cargas laborales, tal como relataron Casandra, CG, Juno y Flaka.

¿Qué hacen las mujeres para afrontar la escasez de tiempo y conciliar labores y formación? Lía, que cursaba su doctorado mientras sostenía un cargo docente, ejemplificó la privación del sueño en su rutina: «Suelo despertarme a las cinco de la mañana para estudiar temprano. Es bien agotador, mientras antes termine el doctorado, mejor» (Lía, 28.07.2023). A su vez, V., Mora y Rosalía articularon sus trabajos productivos con los temas de sus proyectos de investigación, buscando formas sinérgicas de maximizar esfuerzos:

Es que finalmente las investigaciones que desarrollas las vas asociando a tu docencia. Así no sentía que eran mundos disociados, estaba totalmente coordinado [...]. Es un conjunto que se nutre, se irriga [...]. Fue muy demandante, claramente; las tesis se alargan más de lo esperado. Pero busqué nutrir continuamente el ejercicio investigativo de la docencia y al revés (Mora, 10.08.2023).

Cuando esta estrategia de conciliación es exitosa, la sinergia entre los procesos investigativos y laborales puede constituir una estrategia de autocuidado, permitiendo que las mujeres encuentren un sentido integral para el esfuerzo. La sensación de coherencia aparece en sus relatos como un amortiguador del desgaste:

Con el tiempo, estudiar y hacer clases fueron transformándose en un ámbito de autocuidado [...]. Creía que mis espacios de estudio, de alguna manera, eran más cuidados, protegidos, había otros personajes, una intercambiaba experiencias y esto me permitía teorizar lo que estaba haciendo [...]. Siempre me estaba dando vueltas en mis temas de intervención social, pero los resignificaba estudiando los fenómenos con los cuales me enfrentaba [...]. Siempre estudié la misma línea temática que tenía en el ejercicio de la profesión, y eso me reconciliaba, se ajustaba de buena manera. Si me preguntas si fue difícil, no

me queda ni una duda de que lo fue. Pero no tengo recuerdo de haberlo padecido (V, 19.07.2023).

Otra «alternativa», y la mencionamos entre comillas porque implica precarización laboral, alude a pedir licencias no-remuneradas y/o estancias de investigación en otros países para poder alejarse de la carga académica y terminar las tesis de posgrado. Flor, por ejemplo, decidió pedir una licencia para formación. Pese a que tenía un cargo estable y que el estatuto de la universidad preveía el derecho a solicitudes de este tipo, la institución entendió que debía reducirle el salario en su periodo formativo: «Me fui a hacer el doctorado estando contratada [...]. Me pagaban en ese tiempo, pero no todo, sino una parte del sueldo» (Flor, 21.07.2023). María, quien tuvo consecuencias de salud trascendentes por su sobrecarga en el doctorado, pidió estancias en el extranjero para escribir la tesis:

Mientras estaba trabajando era imposible escribir la tesis. Tenía que esperar que la gente de mi trabajo estuviera descansando para poder escribir. En el doctorado seguí muy sobrecargada, hasta que tuve un preinfarto [...]. Estábamos en 2009, la tenía que entregar hasta 2011 y me faltaba mucho [...]. Al final de los dos primeros años, estaba rota. Le dije a G. [académico y jefe]: «necesito que me des un año solo para la tesis». Ahí él me dejó tranquila laboralmente, pero no estuvo contento. Él resentía que no siguiera trabajando en sus clases y proyectos. Lo que hice fue pedir estancias en el extranjero. En las estancias solo me dedicaba a la tesis. Mis dos estancias fueron para poder avanzar (María, 6.04.2023).

Estos relatos muestran que las mujeres terminan sus formaciones no por la existencia de mecanismos institucionales que les permitan avanzar, sino por sostener esfuerzos muy elevados y con graves consecuencias de salud, familiares y económicas.

To speak or not to speak

Las diferencias de oportunidad en las trayectorias femeninas se expresan en un conocimiento que propulsa las carreras académicas:

el dominio del inglés. Las mujeres provenientes de familia con más recursos estudiaron este idioma en la infancia (usualmente en colegios primarios y secundarios bilingües) y tienen más facilidades. Quienes no pudieron aprenderlo de pequeñas resienten una exclusión con relación a las oportunidades profesionales y un trato discriminatorio del entorno académico: «Generalmente, se aprecia más a esta gente que salió de colegios particulares ingleses y tienen muy buen nivel de inglés. El inglés es como un elemento de diferenciación en la academia» (CG, 11.07.2023).

Esta forma de distinción social —como todas— tiene implicaciones prácticas abriendo y cerrando puertas. Amanda, Jana, Violeta y Aitana mencionaron cómo no hablar inglés les impidió acceder a oportunidades:

Mi mayor dificultad en la maestría fue el inglés. Ahí también me di cuenta de la desigualdad en la educación. Postulé a esta maestría porque vivía con un amigo. Le dije: «salió una convocatoria y no piden examen de inglés». Él me dijo: «Dale». Postulé, quedé y fue la oportunidad, porque después todas las convocatorias posteriores pidieron los exámenes de idioma. Y, bueno, son oportunidades que había que agarrar. En la maestría, cuando nos mandaban textos en inglés, yo era nula, nula. Tenía un compañero, su papá que tenía doctorado y le había pagado todo el colegio en inglés. No le costaba nada. Otra amiga, sus papás eran también profesionales y le habían pagado un colegio francés. Mis compañeros manejaban los idiomas sin ninguna dificultad [...]. Eso fue la gran desigualdad. (Violeta, 2.08.2023)

Úrsula, a su vez, vivió escenas de discriminación:

Estábamos en una comida con varias colegas, porque habíamos organizado un *workshop* [taller]. Yo estaba comunicándome con mi inglés precariamente y una de las académicas invitadas hizo una intervención mirándome a mí: «Una persona que está haciendo el doctorado y no sabe inglés, es una persona fracasada que no debería estar aquí» [...]. Me sentí tan mal, que esperé un rato y dije: «perdón, me tengo que ir, se me va el metro». Me fui llorando, me sentía muy violentada (Úrsula, 31.07.2023).

Lía, Violeta, CG, DP y Jana relataron cómo no contar con los conocimientos, formas de vestir, hablar y moverse asociados a las familias más elitistas chilenas las privó de tener varias oportunidades en la carrera académica. Ellas reflexionaron sobre las barreras implícitas para quienes provienen de sectores de bajos o medianos recursos. Por ejemplo, Jana explicó que el conjunto de disposiciones físicas, relacionales y simbólicas que ella encarnaba la denunciaban frente a sus colegas como proveniente de una familia pobre:

Mi situación social siempre me hizo destacar en un mal sentido [...]. Eso se notaba en mi ropa, en mi pelo, en mi estructura. Se notaba y en el magíster era... Viví entre compañeros y compañeras cosas bien terribles; me molestaron mucho. Es súper loco, porque es la primera vez que lo hablo (Jana, 2.08.2023).

Finalmente, Lía identificó que los posgrados en Chile representan una suerte de «filtros educativos, pero también sociales», reproduciendo las posiciones de estatus más elevadas de aquellas/os estudiantes provenientes de colegios particulares prestigiosos (Lía, 28.07.2023). En este sentido, Violeta relató cómo un académico la excluyó de escribir un artículo (sobre su tema de tesis), prefiriendo incluir a una estudiante con nulo conocimiento en el área, pero hija de un prestigioso académico.

ETIQUETAJES ÉTNICO-RACIALES

Los procesos de etiquetaje étnico-raciales identificados son manifestaciones del racismo y acompañan a las académicas tanto en instituciones chilenas, como en su movilidad internacional para el posgrado. El racismo constituye un sistema de dominación configurado a partir de la colonización europea (desde el siglo XVI), con la imposición de un sistema de jerarquización basado en marcadores fenotípicos, culturales, lingüísticos, epistémicos, étnicos y religiosos eurocéntricos (Grosfoguel, 2012). Dichos marcadores constituyeron los parámetros clasificatorios para ubicar a los grupos que supuestamente están por arriba de la línea de diferenciación humana, asumiendo privilegios de superioridad. Quienes son ubicados por

debajo de esta línea asumen desventajas sistémicas (Grosfoguel, 2012). Lejos de constituir una estructura inerte, estas expresiones racistas asumen configuraciones cambiantes en diferentes contextos y situaciones sociales. En los relatos, identificamos su configuración a partir de cuatro marcadores: fenotípicos, lingüísticos, nacionales y epistémicos.

Por ejemplo, DP observó que las y los integrantes de las familias de élite de las cuales formaban parte sus compañeras/os de magíster (en una prestigiosa universidad católica y privada chilena) estaban tácitamente asociadas/os a estereotipos fenotípicos: ser rubia/o y/o considerada/o blanca/o. Estas lógicas de etiquetaje racializadas servían como guía para identificar a quienes se cerraban puertas, con la depreciación de quienes no se encuadraban en estos fenotipos.

Esta discriminación por el color de piel lo vivió Úrsula en su experiencia en España, quien relató su asombro al darse cuenta de que no sufrió ataques en las calles pese a ser una persona morena, vista por la gente como obviamente extranjera y de bajos recursos (Úrsula, 31.07.2023).

Alicia relató que, en su experiencia doctoral en Europa, las y los estudiantes hispanohablantes eran menospreciadas/os a través de mecanismos racistas hacia las poblaciones indígenas de la región: «Tenían ese sesgo de que en Latinoamérica, como hispanoparlantes, éramos todos indios» (Alicia, 26.07.2023). Esta jerarquía racista se entrecruzaba con los imaginarios de los profesores sobre el desarrollo de los países:

Tuve un episodio de racismo en el magíster en Europa con un profesor italiano. El profesor, en un momento, dio a entender que había países de primera clase y de segunda clase, y que Chile era un país de segunda clase. Hablaba de desarrollo [...]. Cuando le daba ciertos ejemplos de Chile, él me decía: «Pero si ustedes con suerte tienen Internet». Y yo respondía: «sí tenemos Internet». Había una suerte de ignorancia de parte de él (Alicia, 26.07.2023).

La discriminación aparece cruzada por criterios idiomáticos y nacionales en relatos sobre otros países europeos también:

Las personas de este país donde fui a estudiar tienen un imperialismo lingüístico súper fuerte. Si hablas su idioma mal, te miran súper feo, es una sociedad súper dura [...]. Pero en la universidad, la ventaja era que 60% de los estudiantes eran extranjeros y había mucha gente latina [...]. La gente de este país europeo reproduce un pensamiento colonial: «Estos estudiantes vienen y se tienen que ir. Si se quedan aquí, los vamos a considerar como candidatos de segunda categoría para cualquier cosa» (DP, 4.08.2023).

Esta discriminación tiene impactos importantes en el desarrollo profesional, porque restringe posibilidades, operando como un mecanismo selectivo:

Hay una discriminación bien implícita; lo conversamos con otra colega que estudió en el doctorado y que también es hispanoparlante [...]. En el centro de investigaciones donde estábamos las dos, nunca fuimos invitadas a participar de un proyecto de investigación como asistentes, nada. Tiene que ver con que somos latinas [...] (Casandra, 28.07.2023).

En su experiencia de posgrado en Estados Unidos, Gabriela identificó las sutiles exclusiones cotidianas: las redes entre colegas no admitían personas extranjeras o identificadas con minorías étnicas. También observó la preferencia de las/os profesoras/es por compañeras/os de Europa o Estados Unidos (a quienes prestaban mayor atención y valoraban más):

Sentí bastante el tema de la nacionalidad, de ser estudiante extranjera. Había diferencias culturales importantes sobre todo con los estadounidenses blancos. A todos los extranjeros nos pasaba. Con el tiempo, nos dimos cuenta de que todas nuestras redes de amigos eran de extranjeros o de gente de minorías étnico-raciales. Era muy difícil generar vínculos de amistad profundos con los estudiantes estadounidenses blancos y de clase media. Nunca sentí una hostilidad directa, abiertamente racista, pero simplemente era no tener nada en común. Me pasó con profesores que o me miraron en menos, o no quisieron dedicar tiempo a trabajar conmigo (Gabriela, 26.07.2023).

MF, Úrsula, Flor y María relataron la sistemática invisibilización o desvalorización de la producción de conocimientos desde América Latina:

Me empezó a incomodar el eurocentrismo. Los profesores hacían siempre comentarios de que en Sudamérica casi que no teníamos internet...No sé cuál era la cosmovisión que tenían, pero era muy eurocéntrica. Había un racismo académico muy potente; asumían que no teníamos la capacidad de generar conocimientos propios [...]. En el magíster, en los trabajos, ponía referencias de autores que iba leyendo, y me decían: «Estos autores, no los conoce nadie». Operaba esa lógica de citar a académicos, no académicas, y del Norte global. Yo citaba, no sé, Aníbal Quijano, y me decían: «Aníbal Quijano es peruano y tampoco que sea tan relevante, porque lo decolonial es una ideología. Por lo tanto, tienes que irte a lo que se está produciendo en el Norte» [...]. El 70% de los estudiantes éramos sudamericanos y conversábamos así: «Esta gente desgraciada, cómo nos niegan, subestiman» (Úrsula, 31.07.2023).

Daniela, Chascona e Itinerante presenciaron discriminaciones y violencias a colegas latinoamericanas en sus formaciones de posgrado en España y los atribuían a sus colores de piel:

Frente a compañeras que venían de Bolivia, de Colombia, nunca me vi verdaderamente expuesta a situaciones que ellas sí se vieron. Así que tengo que reivindicar que existía, que ese racismo o xenofobia podía significar en algunos casos miedos a salir de noche, porque sabías que había grupos de *skinhead* [neonazis]. En esa época empezaban a proliferar los grupos de *skinhead* [...] y a un compañero mío le pegaron. Por suerte no murió, pero podría haber pasado. Entonces, tengo que reconocer que yo la saqué muy barata. Pero eso no quita que la podías pasar muy mal (Itinerante, 25.07.2023).

CIERRE

En este capítulo, recuperamos los testimonios sobre las experiencias de posgrado de nuestras entrevistadas, analizando las desigualdades enfrentadas en estos procesos formativos.

Primero, identificamos un conjunto de mecanismos androcéntricos de carácter simbólico-relacional que provocan la marginación sistemática de las mujeres, configurando un ambiente sexista que naturaliza la desigualdad de género y la masculinización de la academia, allanando así el camino para violencias de otro orden (como los acosos sexuales). Entre estos mecanismos simbólicos, encontramos la constante invisibilización de las mujeres, su silenciamiento o la indiferencia hacia sus contribuciones, perspectivas y saberes. Asimismo, observamos la censura de los temas de investigación considerados feministas o que analizan las desigualdades de género.

En los relatos, estos mecanismos aparecen como la forma procedimental con la cual las mujeres son recordadas, en las relaciones más cotidianas, de su inadecuación a los espacios académicos. No se trata de decirles abiertamente que no hay interés por sus aportaciones, sino del uso de interacciones pasivo-agresivas: no mirarlas a la cara, interrumpir para que no terminen sus argumentos, mostrar performáticamente la impaciencia por tenerlas que escuchar (acaso explicitando que no consideran atingente lo que dicen). A partir de estas conductas, las aportaciones de las mujeres son recurrentemente infravaloradas y se les exige enorme resiliencia para seguir participando de los debates y en la carrera académica.

Fijémonos en el uso de la expresión «micromachismos», adoptada por una de nuestras entrevistadas, Mora, para designar a este conjunto de prácticas relacionales. Lo que se describe en su testimonio son expresiones de machismo de gran escala, pero les cuesta mucho a las mujeres darse cuenta de esta magnitud. Este tipo de discriminaciones de género se reproducen, precisamente, porque no son enunciadas, porque permanecen como formas tácitas y, así, las propias mujeres no están seguras de cómo etiquetarlas. Es más, tienden a atribuir estas circunstancias a aspectos suyos, como si les faltaran atributos para estar a la altura de la interacción con los

profesores. En realidad, los silenciamientos femeninos operan a través de formas difusas de desvalorización: su carácter disimulado las vuelve de muy difícil identificación. Aquí, el radical «micro» usado por Mora indica la existencia de una «urdimbre a pequeña escala» de estas violencias que, no obstante, naturalizan una cosmovisión androcéntrica de grandes proporciones.

También verificamos la existencia de una división por género de las jerarquías y funciones académicas: la teoría y los trabajos cuantitativos son considerados masculinos y prestigiosos, mientras el conocimiento aplicado y los métodos cualitativos son asumidos como femeninos y menos importantes. Finalmente, registramos una masculinización de los cuerpos docentes, de la bibliografía utilizada y, en ocasiones, incluso del cuerpo estudiantil de los posgrados.

El conjunto de mecanismos relacionales registrados constituye una forma de operacionalización cotidiana de la *dominación masculina*, es decir, del orden social articulado jerárquicamente por el principio masculino. 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). Es esta construcción simbólica, relacional y práctica de la dominación masculina en los cursos de posgrado lo que da paso a la naturalización del acoso sexual de profesores y estudiantes hacia las mujeres.

Segundo, analizamos la incidencia de las desigualdades y discriminación de clase truncando la formación y el desempeño profesional

de las mujeres provenientes de sectores de baja estratificación socioeconómica. Vimos que el sacrificio personal caracterizó la experiencia de estas mujeres en sus magísteres y doctorados: ya fuera por la restricción económica (y de acceso a alimentación, transporte o recursos mínimos), o por la sobrecarga al compaginar los estudios con trabajo remunerado (sin apoyos o con apoyos insuficientes de sus instituciones). Pero aparece como un elemento de destaque también la falta de oportunidades, en la trayectoria educacional previa, de aprender idiomas distintos. El dominio del inglés es un marcador de clase que cierra muchas puertas a las mujeres provenientes de familias de bajos recursos.

Tercero, los etiquetajes raciales afectaron las experiencias de formación de las entrevistadas tanto en Chile como en otros países. Los relatos muestran cómo los fenotipos, los idiomas, el origen nacional y el haber sido socializadas a la producción del conocimiento desde América Latina impactaron drásticamente sus procesos educacionales y su inserción en los ambientes universitarios donde estudiaron. Parte de las políticas científicas aplicadas actualmente en Chile incentivan las y los académicos a realizar formaciones de posgrado en el exterior, buscando con ello mejorar los indicadores de calificación del cuerpo docente universitario en el país. Pero no hay una política pública para proteger a quienes viven estas experiencias de las violencias raciales enfrentadas en las «prestigiosas» universidades europeas y estadounidenses. Aquí vemos cómo el diseño de la política parece desatender aspectos cualitativos clave, que pueden llevar incluso (como relató «Itinerante») a la muerte de las y los estudiantes de posgrado en países donde proliferan crímenes racistas de odio.

Finalmente, este capítulo contribuye a señalar el carácter interseccional de las vulneraciones sufridas por las académicas y también a denunciar la reproducción de formas de violencia (simbólica, sexual, clasista, racial) de manera tácita en los cursos de posgrado de las ciencias sociales. Operando en conjunto, esas vulneraciones hacen del ambiente de formación académica un espacio hostil para las mujeres. El gran desafío para que estos entornos formativos puedan

considerarse seguros y en igualdad de condiciones para ellas pasa, primero, por identificar estos mecanismos, habilitar e institucionalizar instancias para hablar abiertamente sobre ellos. Es necesario romper el velo de silencio que sigue encubriendo estas violencias y desigualdades. Es urgente establecer diagnósticos cualitativos para identificar las formas más sutiles en las cuales estas problemáticas siguen reproduciéndose. Esto permitirá pensar colectiva y dialógicamente en soluciones tangibles que corrijan las insuficiencias de las políticas, planes y programas vigentes.

AGRADECIMIENTOS

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* (atribuida a Menara Guizardi). También agradecen a Edison Pérez por la revisión de gramática y estilo en castellano y a Christine Ann Hills por la traducción al inglés.

REFERENCIAS

- 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.
- Berrios, P. (2005a). 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.
- Berrios, P. (2005b). *Las profesoras universitarias de género: Percepciones a partir de su experiencia académica*. Chile.
- Berrios, P. (2007). Análisis sobre las profesoras universitarias y desafíos para la profesión académica en Chile. *Calidad en la Educación*, 26, 39-53.
- Bisson, L., Grindstaff, L. y Kyaw Tha Paw, U. (2022). 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.
- Bourdieu, P. (2002). *Masculine Domination*. Stanford University Press.

- Duarte, C. y Rodríguez, V. (2019). Políticas de igualdad de género en la educación superior chilena. *Rumbos TS*, (19), 41-72.
- Flores, A. y Espejel, A. (2015). El sexismo como una práctica de violencia en la universidad. *Revista de Educación Social*, (21), 1-15.
- Grosfoguel, R. (2012). El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon: teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser. *Tábula Rasa*, (16), 79-102.
- 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.
- Klijn, J. y Saporiti, E. (2000). Satisfacción laboral de mujeres académicas de una universidad. *Ciencia y Enfermería*, 6(1), 59-66.
- Martínez, S. y Bivort, B. (2014). Los estereotipos en la comprensión de las desigualdades de género en educación, desde la psicología feminista. *Psicología y Sociedad*, 25, 549-558.
- Saracostti, M. (2006). Mujeres en la alta dirección de educación superior: posibilidades, tensiones y nuevas interrogantes. *Calidad en la Educación*, (25), 243-259.
- Segato, R. (2010). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo.
- Segovia, C., Briones, E., Pastells, R., González, E. y Gea, M. (2021). Techo de cristal y desigualdades de género en la carrera profesional de las mujeres académicas e investigadoras en ciencias biomédicas. *Gaceta Sanitaria*, 34, 403-410.
- Wies, J. y Haldane, H. (2011). Ethnographic Notes from the Front Lines of Gender-Based Violence. En J. Wies y H. Haldane (Eds.), *Anthropology at the Front Lines of Gender-Based Violence* (pp. 1-18). Vanderbilt University Press.

PARTE IV

ANTI/MANUAL PARA DESTRUIR CARRERAS

CAPÍTULO 12

LA INSERCIÓN LABORAL

Menara Guizardi, Isabel Araya y Ariany da Silva Villar

INTRODUCCIÓN

Damos inicio aquí a la tercera parte del volumen, dedicada a mostrar los problemas, desigualdades y violencias que las científicas sociales enfrentan mientras intentan ejercer profesionalmente en su campo del conocimiento. En este capítulo, nos enfocamos específicamente en sus experiencias de inserción laboral con el objetivo de analizar cómo fueron sus itinerarios de entrada al mundo productivo una vez finalizadas las formaciones de pregrado. Indagamos en qué medida las desigualdades de género impactaron estos itinerarios y preguntamos también sobre los límites que las académicas encontraron en los procesos selectivos a cargos estables. Los conocimientos sobre cómo las desigualdades se expresan en cada etapa específica del desempeño laboral académico son fundamentales para el diseño de programas y políticas que actúen de manera precisa, considerando las especificidades de las trayectorias femeninas.

Para enmarcar nuestros debates, partiremos por discutir, en el segundo apartado, el marco analítico empleado, sintetizando qué

entendemos por inserción laboral y por qué aludimos a su carácter generizado en la academia chilena. En el tercero, analizamos las dificultades enfrentadas por las mujeres para insertarse en sus primeros trabajos tras egresar del pregrado, mientras en el cuarto ahondamos en su desempeño en diferentes nichos laborales. En el quinto, discutimos las precariedades enfrentadas en los concursos a cargos académicos, a los que postulan tras largos periodos de incertidumbre profesional. Finalizamos presentando cinco ejes conclusivos del estudio.

¿QUÉ ES LA INSERCIÓN LABORAL GENERIZADA?

El concepto de inserción laboral alude a cómo las personas acceden al mercado de trabajo remunerado, ejerciendo una función productiva medianamente estable (Verdier y Vultur, 2018). Desde los años ochenta, la perspectiva sociológica sobre este tema indaga también sobre las responsabilidades de los Estados en el carácter complejo, histórico, multifacético y conflictivo de la experiencia laboral de diferentes subgrupos sociales (Verdier y Vultur, 2018). Las oportunidades profesionales son afectadas por la intersección de discriminaciones de género, clase, étnico-raciales, por origen nacional y edad (entre otros factores) (Verdier y Vultur, 2018). Se habla, así, de *itinerarios de inserción*, configurados a partir del lugar social que las personas y subgrupos ocupan en los campos sociales de los que participan, por donde transitan y a los que pertenecen (Verdier y Vultur, 2018).

Estos últimos conceptos recuperan la definición de Bourdieu (2011) del campo social como un espacio multidimensional de posiciones. Estas definirían los poderes y las posibilidades de los agentes, estando interpeladas por las relaciones de fuerza, por las instituciones y también los recursos socialmente legitimados con los cuales las personas y/o grupos cuentan. Los agentes se localizan en este espacio doblemente a partir del volumen y de la composición de los capitales que logran poseer (Bourdieu, 2004). Dichos capitales también serían multidimensionales, relacionándose con los recursos

financieros o materializables (capital económico) y al conjunto de simbolismos, imágenes y representaciones acumuladas (capital simbólico) (Bourdieu, 2011). Aquí, nos interesan particularmente los capitales culturales y sociales. La definición del primero se entregó en el capítulo 9, pero nos queda pendiente explicitar qué se entiende por el segundo.

El capital social refiere a todos los recursos (reales o potenciales) que las personas pueden tener debido a las relaciones que sostienen a través de las redes de las que participan (Bourdieu, 2011). Implica *interconocimiento* e *interreconocimiento*, pues articula una identidad, una pertenencia a un grupo de personas que están dotadas de propiedades percibidas como «comunes» por los miembros de la red y por los demás. Estos vínculos pueden ser usados como recursos para situarse (o moverse) en el campo social (Bourdieu, 2011).

Vimos en el capítulo 9 que las diferenciaciones intragrupales —clase, estatus, género, etnificación, edad— hacen que las posibilidades y beneficios del acceso al capital cultural de las personas de un mismo grupo sean heterogéneas y jerárquicas (Bourdieu, 2011). Las configuraciones de los capitales pueden representarse como directamente asociadas a las identidades de un grupo (por ejemplo, de una familia, de un entorno profesional). En estos casos, la solidaridad intragrupal puede asegurar formas compartidas de movilidad colectiva (Bourdieu, 2004).

Estas definiciones implican considerar que las trayectorias personales están enmarcadas en historias colectivas más amplias, atravesadas por procesos políticos, económicos y sociales de larga escala, a la vez que imbuidas de una constitución local, cotidiana y microescalar (Lera *et al.*, 2007). La noción de *trayectoria* busca, por lo tanto, superar «la ilusión biográfica» (Bourdieu, 1977, p. 82): el individualismo metodológico que se restringe a pensar el sujeto como recluido en una existencia atomizada, ahistórica, acolectiva.

Esto implica considerar que los entornos y grupos sociales de los que participamos son espacios centrales de producción y reproducción de nuestras trayectorias (Cachón, 1989). En ellos, se disputan los elementos que permiten la conservación y ruptura de las

asimetrías de poder (de clase, género, generación, raciales, étnicas). Esta consideración es clave para entender los usos del capital social y cultural por parte de las académicas entrevistadas, los cuales aparecen en los relatos diferenciados según subgrupo disciplinario y/o de temática investigativa, constituyendo un elemento central para la inserción laboral. Para las académicas, la solidaridad de estas redes disciplinarias y temáticas está fuertemente configurada a partir del género: tienen un carácter *generizado*.

Como se discutió en varias secciones de este libro, el ideario patriarcal asocia hegemónica y prototípicamente las funciones productivas, intelectuales y el espacio público a lo masculino, relegando lo femenino a las funciones reproductivas y del cuidado en lo doméstico (Gilligan, 2003). Este arquetipo reproduce una jerarquía de poder que sitúa lo masculino y las funciones que les son asociadas a una posición de dominación por sobre lo femenino en los campos sociales (capítulo 11). La naturalización del carácter patriarcal de las relaciones engendra una conceptualización de los hombres como seres autosuficientes y autocentrados y de las mujeres como seres dedicados al cuidado y a las relaciones con los demás (con grandes niveles de autosacrificio) (Comins-Mingol, 2022). En síntesis, «el patriarcado daña tanto a hombres como a mujeres al obligarlos a actuar como si no tuvieran o necesitaran relaciones y a ellas como si no tuvieran o necesitaran un yo» (Gilligan y Snider, 2018, p. 6).

Si bien estos mecanismos operan a modo simbólico, las divisiones del trabajo entre géneros en las experiencias sociales son más dinámicas, complejas, interconectadas y contextuales que el binarismo de la perspectiva sexual patriarcal permite antever (Lamas, 2018). Por ello, es necesario observar las formas concretas (situacionales) de organización del trabajo social que las mujeres experimentan en sus trayectorias, investigando su relación con los mandatos de género e indagando cómo estos elementos impactan en sus itinerarios laborales. A esto nos dedicaremos en los apartados que siguen.

LOS PRIMEROS TRABAJOS

Seis elementos caracterizan las inserciones laborales de las entrevistadas tras concluir sus formaciones de posgrado en las ciencias sociales.

Primero, se computa una gran variedad de funciones iniciales, trece en total: ayudantías de cátedra (dos personas), asistencia de docencia (tres), asistencia de investigación (siete), docencia universitaria (trece), investigación (cinco), capacitación docente (una), gestión académica (una), revisión de textos (una), funciones en el sector público (tres), consultorías públicas (ocho), trabajo profesional en fundaciones u Organizaciones No Gubernamentales (ONG) (cuatro), en recursos humanos de empresas privadas (una) y en organismos supranacionales (una). Es llamativo que solo 10% iniciaran sus funciones como investigadoras. Cuatro de las cinco mujeres que lo hicieron se insertaron en observatorios sociales, centros de investigación e institutos dependientes de ONG; solo una se vinculó a una universidad. Así, la puerta de entrada a la investigación para la mayoría fue el tercer sector: esto confirma el imaginario de masculinización de la investigación universitaria (Araneda-Guirriman *et al.*, 2023; Berríos, 2005; Guzmán, 2001; Mandiola *et al.*, 2019; Martínez y Bivort, 2014; Sanhueza *et al.*, 2020).

La mayoría afirmó sentir, en sus juventudes, que sus inserciones profesionales serían difíciles, dada la inexistencia de un mercado laboral para las ciencias sociales:

Siempre supe que me gustaría tener un trabajo estable, porque crecí en un ambiente muy estable. Pero claro, estudié antropología, que no es como derecho o medicina, en las cuales una va a tener un trabajo bien remunerado, estable desde los primeros años de egresada. Además, sabía que me iba a morir de hambre si trabajaba sin un posgrado (Elisa, 24.07.2023).

Esta percepción, de que su profesión puede «matarlas de hambre», aparece como una preocupación de sus progenitoras/es. Estos imaginarios inclinaron a muchas mujeres a tener una baja expectativa sobre sus horizontes laborales, sin una proyección de

desenlaces exitosos. Además, las condicionó a aceptar trabajar en lo que estuviera disponible, más allá de lo que desearan o de ser atingente a sus capacidades y/o formación:

Me ofrecieron pega [trabajo] como asistente de excavación arqueológica. Estaban contratando muchos antropólogos, porque cobraban más barato que los arqueólogos y tenían mucho menos trabajo. Trabajé tres meses en estas excavaciones y luego quedé unos meses sin pega. Estuve a punto de trabajar en el aseo de un departamento. Necesitaba plata y debía trabajar en cualquier cosa [...] (Andrea, 13.07.2023).

Diecinueve entrevistadas conciliaron sus inserciones laborales iniciales con los estudios de posgrado (magísteres y/o doctorados) y, en menor medida, una segunda carrera de pregrado. El ejercicio profesional en medio de procesos de formación demandantes conllevó una sobrecarga: varias padecieron problemas de salud y estrés laboral en estos periodos (capítulo 11).

Segundo, veintiocho mujeres (56%) se insertaron laboralmente en el ámbito universitario, once en el sector público estatal (22%), ocho en el tercer sector (16%), dos en el sector empresarial (4%) y una en agencias supranacionales (2%). El que 56% de las entrevistadas lograsen iniciar sus actividades laborales en la academia no configura un índice alentador, dado que ellas suman 65% de las matrículas de pregrado de este campo en Chile (OCDE, 2022) (capítulo 3). Su participación laboral en espacios universitarios en esta área debería ser al menos proporcional a este índice. Solo tres colegas (6%) indicaron que no contemplaron trabajar en espacios universitarios mientras estudiaban porque, entonces, no tenían ganas de desempeñarse en la academia. A juzgar por el hecho de que todas inclinaron sus carreras hacia esta dirección, no sería desmesurado considerar que para la gran mayoría no se trataba de un problema de deseo, sino de oportunidades.

Esto coincide con los hallazgos de los informes internacionales, según los cuales las mujeres tienen más dificultad para insertarse en espacios universitarios en cargos de docencia o investigación (capítulo 3). Los estudios sociales y los usos aplicados del conocimiento

derivado de ellos suelen ser contratados por las diferentes agencias e instituciones estatales a través de vínculos inestables, provisionales y salarios menores que los ofrecidos por las universidades públicas y privadas (UNESCO, 2021). Esta situación se verifica también en el tercer sector. En estos nichos, hay más científicas mujeres, mientras más académicos acceden a puestos universitarios o en el sector privado, donde encuentran mejores salarios y proyección internacional (Brunner y Labraña, 2021).

Tercero, la precariedad caracteriza los vínculos laborales iniciales de las entrevistadas. En sus primeras experiencias, predominaron relaciones informales y contratos de corto plazo, sin acceso a derechos (aportes jubilatorios, vacaciones, licencias por salud, embarazo o maternidad), confirmando las estadísticas presentadas en el capítulo 3.

Cuarto, hay una temporalidad de las tendencias de inserción laboral primaria. Todas las entrevistadas con 60 o más años iniciaron sus labores en ONG, pasando luego a consultorías. Las colegas con entre 50 y 59 años, se insertaron (en orden de relevancia) como docentes, asistentes de investigación y profesionales del sector público. Las que tenían entre 28 y 49 años iniciaron actividades como asistentes de docencia e investigación, consultoras, docentes, investigadoras, personal de gestión académica y en el sector público.

Este desglose etario permite señalar coincidencias entre las funciones iniciales ejercidas y la transformación del campo laboral de las ciencias sociales (capítulo 2). Tras el golpe militar de 1973, el ejército intervino las universidades cerrando varias carreras, especialmente de ciencias sociales y humanidades (Rebolledo, 2001). En este periodo, las ONG de la Iglesia católica (desde los setenta) y feministas (desde los ochenta) significaron nichos de inserción para varias generaciones de científicas sociales que solo pudieron integrarse en las universidades a partir de los noventa (Forstenzer, 2022; Rebolledo, 2014; Ríos *et al.*, 2003):

Estaba escribiendo precisamente el capítulo de la tesis [de pregrado] sobre los militares cuando ocurrió el golpe de Estado. Tuve que esconder todo el material y retomarlo mucho

después. Después del Golpe estuve presa durante un mes y salí libre. Estuve poco tiempo presa, pero siete años procesada. Fue un proceso penal, solicitado por la Junta Militar. Terminó sin culpables, fuimos absueltos todos [...]. Después de esto, en un primer momento, estuve dedicada a terminar mi tesis, a recibirme. Vino un tiempo muy difícil, no había oportunidades laborales en sociología. Entonces, me integré a una empresa formada por compañeros con quienes trabajé en una corporación antes del golpe. Fui gerente de administración y finanzas de esa empresa, mientras seguía con mi trabajo de tesis. Trabajé allí hasta después del embarazo de mi primer hijo. Entonces empecé a volver a la sociología como ayudante de investigación [...]. Más tarde llegué a la CL09. Los militares le habían quitado la personalidad jurídica a esta institución. Para volver a tenerla, pasó a ser un programa dentro de la CL06 [universidad privada católica, Chile], una institución que creó un cardenal para acoger a todos los centros y académicos que estaban siendo expulsados de las universidades por razones políticas. La CL09 era uno de los tantos centros, fueron muchos y fuimos un montón los que sobrevivimos gracias a la visión del cardenal y del equipo que trabajó con él. Pese a que casi todos los académicos originales tuvieron que irse del país, estaban los colegas que se rescataron de otras instituciones, que se habían quedado sin trabajo. La CL09 los acogió y pasó a tener una mezcla bastante especial. Había amigos muy queridos míos, gente con la que había trabajado o que habían sido mis profesores. Entonces, me fui a la CL09. Inicialmente sin proyecto, a trabajar gratuitamente, hasta que conseguí financiamiento propio (Alfonsina, 2.08.2023).

Así, para insertarse en el mercado laboral, ellas debieron trabajar gratis o, incluso, dedicándose a labores ajenas a su formación:

Cuando me licencié, logré insertarme laboralmente sobre todo en las ONG. Estuve en tres distintas, donde terminé de formarme. Ahí estaban algunos antropólogos reclusos, que, tras el cierre de las carreras y la persecución universitaria, tuvieron que trabajar en las ONG [...]. Ellos andaban buscando gente y no había mucha gente que lograra terminar las carreras [...]. Lo que te ofrecían hacer no tenía nada que ver con lo que yo había estudiado, si es que había estudiado algo, porque

tampoco fue una formación tan sólida en este contexto. Pero era más bien un trabajo de resistencia disfrazado [...]. Tenía que ir a buscar artesanías, asesorar talleres, llevarles las platas. Justo yo, que soy pésima para los números, además. Eso era lo que se hacía (MF, 11.07.2023).

En los noventa, la democratización significó una reapertura de las carreras universitarias de ciencias sociales y el diálogo de la administración pública con los conocimientos del área, dada la necesidad de subsanar problemáticas en un país en pleno cambio político, cultural y económico. De ahí que las mujeres con entre 50 y 59 años de la muestra hayan iniciado labores predominantemente en el sector público.

El periodo 2000-2010 estuvo marcado por la institucionalización de las ciencias sociales y por cambios de gestión de las universidades e investigación en Chile (Enciso *et al.*, 2021). Si bien este campo fue intervenido por la lógica neoliberal del Estado dictatorial desde los setenta, hubo una radicalización desde la década del dos mil (capítulo 2). La expansión del parque universitario y el incremento de los puestos académicos vinieron acompañados de una fuerte precarización laboral (Enciso *et al.*, 2021). Así, las entrevistadas con entre 30 y 50 años tuvieron una mayor inserción inicial al sistema universitario, pero a partir de vínculos inestables e infrarremunerados.

Quinto, observamos el efecto de los capitales sociales como potenciadores del acceso al trabajo: veintisiete mujeres (54%) declararon que la inserción laboral en las ciencias sociales chilenas depende fundamental y/o exclusivamente de tener redes y contactos. Fue la pertenencia y acceso a ciertos grupos lo que facilitó para las mujeres la obtención de información (sobre llamados a concursos, cargos docentes, de gestión, investigación) y recursos (conocimientos sobre cómo postular, armar el currículum, presentarse a las entrevistas laborales). El acceso a estos contactos y saberes garantiza una inserción más rápida y eficiente.

Los capitales sociales de las entrevistadas tienen diferentes orígenes y lógicas articuladoras. Es posible clasificarlos en cuatro

tipos generales: 1) provenientes de la formación universitaria (de pregrado y posgrado); 2) del ejercicio profesional en campos disciplinarios y/o temáticos específicos; 3) de las redes familiares; y 4) del activismo político.

Varias colegas relataron que sus redes más importantes fueron articuladas durante la formación universitaria, tejiéndose tanto con las y los colegas de pregrado y posgrado, como con profesoras/es de sus carreras, guías de tesis, directores de escuelas y académicas. Este aspecto produce efectos importantes de segregación laboral. Vimos en el capítulo 9 que las universidades chilenas están fuertemente estratificadas (Barozet *et al.*, 2021). Los sectores sociales de más recursos acuden generalmente a ciertas instituciones (las dos más representativas serían la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile), cuyas pruebas de ingreso, en ambos casos, y las tasas (matrículas y mensualidades) son prohibitivas para otros sectores, que acuden a universidades menos prestigiosas (Méndez y Gayo, 2018).

Empero, el acceso a los puestos laborales mejor posicionados suelen estar disponibles a partir de las redes de quienes se formaron en las instituciones de élite (Barozet *et al.*, 2021; Méndez y Gayo, 2018). Así, la segregación educacional se traspa al mercado laboral, transportando círculos concéntricos de influencia de un ámbito a otro. Es más difícil para quienes estudiaron en universidades menos prestigiosas establecer redes y contactos para ingresar a los puestos laborales más codiciados. Cuanto «más exposición» al capital social de las universidades de prestigio, mayores las posibilidades de obtener buenos trabajos. Esto explica Josefa, investigadora migrante que estudió su doctorado en una prestigiosa institución chilena:

Siento que es un desafío el tema de las redes, porque las mías son muy recientes y limitadas al ámbito del doctorado [...]. Por ejemplo, la persona que me indicó para [impartir] ese curso de pregrado fue una compañera del doctorado. Ella era de algunas generaciones más arriba y me indicó, porque es profe[sora] en la institución [...]. No sé si es solo acá. No digo que esto se hace por amiguismo, pero sí te miran distinto si alguien habla algo de ti [...]. Y siento que tengo pocas de

esas personas que te indican y tiene que ver con mi situación migratoria (Josefa, 24.07.2023).

Insertarse tardíamente en estas redes universitarias de formación (como les pasa a las académicas migrantes) reduce los contactos que facilitan oportunidades laborales. Otras mujeres chilenas provenientes de sectores sociales pobres y que eran la primera generación universitaria de sus familias también sintieron dificultad de articularse en las redes universitarias. En el capítulo 10, vimos que algunas de ellas lograron cursar sus pregrados con becas en universidades prestigiosas. En estas instancias, ellas notaron que las y los colegas de curso tenían redes de sociabilidad comunes en otros ámbitos: vivían en los mismos barrios, estudiaron la primaria y/o secundaria en los mismos colegios, vacacionaban en los mismos lugares, pertenecían a familias emparentadas (o vinculadas), y sus padres y madres se conocían entre sí. Estas entrevistadas —como las migrantes— vivieron experiencias de extranjería en sus inserciones laborales posteriores. Les resultó mucho más difícil que a sus pares provenientes de las élites acceder al primer trabajo, mantenerse en ellos y progresar en los cargos.

Otro tipo de capital social alude a las redes construidas desde las familias:

Me contactaron de forma muy *random* [aleatoria]; me di cuenta de que la forma de ingresar al campo laboral era por contactos [...]. De pronto, me escribió una prima. Era del lado de mi papá, no la conocía mucho: «¿Tú estudiaste antropología? Tengo una profesora de mi universidad que anda buscando antropólogos en el norte para hacer entrevistas para un proyecto». Esa fue la primera experiencia como antropóloga [...] (Andrea, 13.07.2023).

La «credencial familiar» es tan importante que puede incluso transformar las capacidades profesionales en algo «secundario». Esto explica Alejandra, relatando su entrevista de trabajo en un organismo estatal:

Fue un paso en falso, por todos lados: mío y de la jefa. Porque cuando me entrevistó, solamente me preguntó por mi papá, ellos fueron conocidos cuando chicos. No me preguntó nada de mis competencias para el trabajo. Al poco andar, se dio cuenta de que tenía muy poca formación para el cargo. En realidad, no tenía la formación que se requería para trabajar allí (Alejandra, 1.08.2023).

Se identifica un tipo específico de vínculos construidos alrededor de la formación y ejercicio profesional en ciertos campos disciplinarios, metodologías y/o temáticas de investigación. Las mujeres relatan su mayor vinculación profesional con colegas con quienes comparten estos aspectos, entre los cuales a menudo comparten una identidad profesional común (es decir, un «subgrupo» de especialización). Así, hay redes «que te apoyan a ingresar o no; que te cierran o abren las puertas. Dependiendo bajo el alero de qué grupo estás, se te hace más fácil o difícil el ingreso y mantenerte en un lugar de trabajo» (Vainilla, 20.07.2023). En la mayoría de los relatos, fueron otras mujeres, colegas de campo disciplinario y/o temático, quienes jugaron un rol crucial en la búsqueda y obtención de empleos para las entrevistadas.

Otro tipo de articulación del capital social que aparece potenciando la inserción refiere a las redes de activismo político, como sintetiza Camila: «Para el sector público recibí un llamado, porque, como te comenté, tengo una vida política activa» (Camila, 27.07.2023).

Finalmente, hay un último aspecto (el sexto) que interpela centralmente las inserciones laborales de veinticinco entrevistadas: haber conciliado sus primeros trabajos con una gran sobrecarga de cuidados hacia familiares descendientes (hijas/os), ascendientes (padres y madres) y/o parejas. Ellas debieron equilibrar sus responsabilidades laborales con estas demandas, desarrollando mecanismos para sostener logística y emocionalmente su entorno familiar. La maternidad aparece como uno de los ámbitos más acuciantes para esta conciliación, especialmente cuando las y los hijos están en la primera infancia. Ellas relatan haber sobrellevado cansancio,

agotamiento, frustración y rabia desempeñando la inserción productiva y los cuidados¹.

LA DISTRIBUCIÓN DE ESFUERZOS EN DIFERENTES NICHOS LABORALES

¿Cómo fueron las experiencias laborales de las mujeres —tanto las iniciales, como las continuadas— en los diferentes nichos de inserción laboral?

En total, veintiún mujeres se desempeñaron como *asistentes de investigación y/o docencia* en algún momento de sus trayectorias laborales. Algunas acompañaron la labor investigativa de personas en cargos de autoridad (como Sara, que asistió a un decano), pero la mayoría trabajó con académicas/os en unidades universitarias. En este segundo caso, nuestras entrevistadas estaban usualmente contratadas en proyectos financiados por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile (FONDECYT). Entre sus funciones estaría la creación y recolección de datos, la puesta en práctica de diferentes metodologías, el trabajo en equipo para la coordinación de tareas, la colaboración con diferentes académicas/os, la formulación de preguntas y reflexiones sobre los procesos investigativos y la sistematización de información.

Vimos en el capítulo 3 que los proyectos FONDECYT son uno de los más importantes instrumentos de la política científica chilena y que, a mayor jerarquía académica, menor probabilidad de que las académicas obtengan estos fondos (Berríos, 2005). Además, los hombres son mayoría entre quienes desempeñan cargos de liderazgo en estos proyectos (como «Investigadores Responsables»), mientras las mujeres ocupan predominantemente puestos de «Personal Técnico» y «Apoyo administrativo» (MinCiencia, 2022). El hecho de que las entrevistadas hayan trabajado en diferentes momentos como asistentes de investigación de Proyectos FONDECYT acompaña este

¹ Este tema no es abordado en profundidad en este libro, pues constituye un eje cualitativo importante que trataremos en otro volumen (ver capítulo 1).

escenario nacional que estratifica el tipo de ejercicio de investigación en estos financiamientos según sexo. Los hombres lideran, las mujeres los asisten.

Las entrevistadas actuaron en estos proyectos inmediatamente tras completar el pregrado o mientras cursaban sus posgrados, constituyendo inserciones vinculadas a etapas iniciales de la carrera (aunque en algunos casos, dicho ejercicio pueda realizarse por una década o más). Aquí, los vínculos laborales se caracterizan por la precariedad: sin contratos estables, con plazos cortos, infrarremunerados y sin acceso a varios derechos (aportes previsionales, de salud, licencias):

Empecé a trabajar de ayudante de proyectos de investigación diversos. Estaba claro que los sueldos no eran estables, eran menos de lo que deberían, eran más irregulares. Era evidente que en investigación no teníamos sueldo todos los meses. Me resultaba incluso contraproducente trabajar. Estaba en eso cuando, en mi familia, tuvimos un tema de salud complejo; necesitaban que tuviera un trabajo estable (Virginia, 19.07.2023).

Las labores de asistencia de investigación pueden, incluso, significar una pérdida económica para las mujeres, pero ellas intentan sostenerlas porque sueñan con una inserción universitaria en este nicho. La forma como se establecen estos vínculos las obliga a pasar por muchos años de precariedad hasta lograr un cargo más estable o con una remuneración que permita subsistir. Quienes no pueden contar con el apoyo económico familiar para atravesar este periodo de penurias terminan desistiendo (temporaria o permanentemente) de la investigación, como relató Virginia, quien debió trabajar en otras funciones por necesidades económicas familiares. Además, muchas conciliaron la asistencia de investigación con otras labores, buscando complementar recursos: «Aparte de ser asistente de investigación en proyectos FONDECYT, estuve trabajando como profesora. No tengo bien clara la jerarquía de la universidad, pero ahora soy una «profesora taxi» [a honorarios], como se dice aquí» (Valentina, 29.03.2023).

Siete mujeres fueron *ayudantes de docencia* en algún momento de su trayectoria. Estos cargos también se establecen con vínculos provisionales, sin contratos, dificultando el acceso a derechos básicos. Pero quienes abrieron las puertas fueron, casi siempre, profesoras y/o colegas con quienes las entrevistadas compartían momentos de la formación: «Después otra compañera de acá de la U [universidad] me dio el contacto de otra antropóloga que estaba haciendo su doctorado y que no podía seguir desempeñándose como ayudante de investigación. Así agarré otro trabajo de antropóloga» (Andrea, 13.07.2023). O también: «Postulé a la universidad, mientras estaba estudiando, me acuerdo perfectamente, para ser ayudante de investigación. Muy patudamente, postulé a ser ayudante de la profesora A. [...]. Ella fue mi profesora, yo era muy chiquitita cuando ella fue mi profesora» (Nina, 19.07.2023). Y, finalmente:

Ella [su directora doctoral] fue quien me habló del posdoctorado y postulamos. No me lo gané, fue súper difícil armar un buen proyecto. Pero ella me dijo: «Igual, sigamos vinculadas», y me tomó como ayudante para un proyecto suyo. También me hizo contacto con la carrera de sociología y tuve allí mi primera asignatura universitaria, como profesora en sociología, que fue espantosa (CNL, 19.07.2023).

Estos relatos indican la centralidad de las redes constituidas en el pregrado y posgrado y la importancia del carácter generizado del capital social de las mujeres. Las redes académicas pueden funcionar a partir de afinidades disciplinarias y temáticas, pero se especializan también por género: dentro de cada subcampo, son predominantemente mujeres las que ayudan a otras mujeres. Esto nos devuelve a los debates del capítulo 10 sobre las alianzas masculinas en las universidades: sobre cómo los profesores trabajan predominantemente con otros hombres, excluyendo a las mujeres de proyectos, publicaciones, colaboraciones. Así, las oportunidades de las académicas aparecen siempre de sus redes femeninas.

Otras dieciséis académicas ejercieron *cargos de gestión universitaria o del sector público*, trabajando en la administración de recursos, coordinación de temas logísticos, promoción de vinculación

institucional con el medio y, en las universidades, en la evaluación de la enseñanza. En este último ítem, constan experiencias en el mejoramiento de la calidad docente, de vinculación con el estudiantado, coordinación de prácticas profesionales y/o de los programas de posgrado (diplomados, posgrados y magísteres).

Al dedicarse a la gestión, ellas asumen tareas que los académicos no desean desempeñar. Esto reafirma las discusiones del capítulo 2 sobre cómo la división del trabajo académico reproduce patrones generizados, empujando a las mujeres al «cuidado» de los demás (Berríos, 2005; Fardella *et al.*, 2021; Mandiola *et al.*, 2019; Martínez, 2012; Martínez y Bivot, 2014). La dedicación a estas labores les dificulta avanzar profesionalmente. Muchas de las tareas y productos desarrollados en funciones de gestión no computan puntos en la evaluación de los currículos para subir escalones laborales en las instituciones (concursos para cargos, financiamiento o en los procesos de jerarquización) (capítulo 3). Los hombres rechazan estas tareas y prefieren desempeñar actividades investigativas que derivan productos computables según los criterios de productividad vigentes.

Las mujeres expresaron valoraciones contradictorias sobre estas experiencias. Por una parte, las valoraron, porque el trabajo de gestión de carreras de pregrado y posgrado y de mejoría de los vínculos y calidad docente/institucional son procesos colectivos fundamentales para la vida universitaria y la formación de capital humano:

¡Me gustó mucho! ¿Sabes por qué me gustó tanto? Creo que ese fue el trabajo con más sentido que tuve en mi vida. Se trataba de movilizar muchas cosas para que alumnos que habían salido de colegios vulnerables, pero con buen rendimiento, pudieran entrar y permanecer en la universidad. Era una herramienta súper concreta de movilidad social aplicada en la que yo incidía mucho. Tenía que gestionar las reuniones, hacer la difusión, hablar con los estudiantes, encaminarlos al psicólogo. Sí, era un trabajo muy necesario (Alejandra, 1.08.2023).

Por otra parte, observaron también la perversidad del sistema métrico de productividad académica que generalmente desconsidera

estas actividades, limitando las puntuaciones a productos individuales de investigación (artículos en revistas indexadas, por ejemplo) o a la obtención de proyectos financiados, como si ello fuera posible sin la construcción de un espacio colectivo de conocimiento y sin trabajo en equipo:

Mi jefe entonces me ofreció un cargo de gestión, como coordinadora de los posgrados que él dirigía; coordinando la maestría y los diplomados. Acepté, pero no era lo que quería. Anhelaba investigar y tenía mucha conciencia de que el cargo me iba a impedir tener el trabajo que deseaba. Porque me tocaba hacer muchos méritos laborales: tenía que publicar muchos artículos por unos tres años seguidos para que mi currículo fuera competitivo, para ganar proyectos y concursos. Era imposible con tantas horas de gestión en la universidad. (María, 5.04.2023)

Así, las entrevistadas subrayaron la importancia de su labor institucional, pero lamentaron que esto no fuera adecuadamente valorado y que su desempeño en este campo tuviera como efecto retrasar, dilapidar o mermar su ascenso laboral. Simone expresó esta desazón indicando que su experiencia de gestión fue, a la vez, «buena» y «mala»: «Mala porque, claro, yo no avanzaba en mi carrera académica; pero fue buena porque aprendí de gestión, conocí la institución por dentro, conocí a todo el mundo» (Simone, 20.07.2023).

Las *consultorías* fueron la actividad laboral de catorce entrevistadas, ejercidas en instituciones gubernamentales, organismos internacionales, empresas privadas, centros/observatorios de investigación, ONG y fundaciones. En todos los casos, se trataban de empleos temporales, sin vínculos estables y sin aportes (jubilatorios, de salud) o derecho a vacaciones y licencias. Muchas recurrían a las consultorías como ingreso complementario a otras labores en distintos momentos de sus trayectorias. En el caso de Amanda, estas constituyen un recurso transitorio para la estabilización económica después de un periodo de desagregación de su núcleo relacional:

Después del magíster me pasó de todo, como la separación [...]. No sabía de qué iba a vivir y me dije: «junto un año plata trabajando en estas consultorías [en organismo internacional], para asegurarme de que el próximo año pueda vivir de algo hasta que encuentre otra cosa para hacer (Amanda, 12.07.2023).

Para Mirella (20.07.2023), estas labores ofrecieron la posibilidad de contrarrestar la inestabilidad y precariedad como investigadora. Incluso las universidades que la tenían empleada con vínculos docentes precarios recurrían a sus labores de consultoría para procesos de diagnóstico institucional.

Pero para varias mujeres, las consultorías son también un espacio de formación y de construcción de capital social y cultural. Vimos que el trabajo de consultoría en ONG fue clave para las generaciones eyectadas de las universidades entre 1973 y 1990. Pero estas instituciones también tuvieron un papel primordial para quienes se insertaron laboralmente entre 1990 y 2000, representando la opción laboral más accesible antes de la expansión universitaria chilena:

Hacer consultorías en distintos lados me fue ayudando a fortalecer el currículum. Lo fui valorando con el tiempo, pues las consultorías demandan un tipo de escritura distinto. Pero mi inserción como consultora me ayudó a entender la diferencia, fui súper autodidacta. Hoy una tiene mucha información sobre esto, pero en aquella época no [...]. La exigencia en términos de calidad de la investigación era súper baja, nadie te evaluaba. En términos de publicación daba lo mismo si habías publicado un artículo académico o un libro de la parroquia. No teníamos esos niveles de exigencia que sí ya estaban en las universidades (Julieta, 6.04.2023).

Hay una diferencia entre quienes iniciaron sus trayectorias en las consultorías y en las universidades que alude, en parte, a las exigencias de calidad de los productos ejecutados, como explica Julieta. Las mujeres que no pudieron adentrarse en la universidad tempranamente tuvieron más dificultad de hacerse con las lógicas del mundo académico y debieron «autoformarse» en ello.

Dos colegas decidieron jugar roles más centrales en las consultorías, fundando sus propias empresas. Violeta es dueña y fundadora de una consultora de proyectos sociales y la define como «su refugio», explicitando que buscó generar allí un espacio laboral diferente al académico, donde se siente permanentemente desvalorizada:

Dejé de trabajar con la L. [académica] en octubre, y por cosas de la vida me escribe un abogado indígena por *Facebook* y me dice: «Oye, quiero que me hagas un informe antropológico de mi familia en una localidad, porque vi tu trabajo allí, para el gobierno regional». Y yo: «¡Bacán! Para eso estudié». Nos conocimos, él se llamaba S. y nos hicimos súper amigos. Él tiene un capital económico y cultural importante; es hijo de un político, que es exdirector de CL46 [organismo gubernamental]. Entonces, me dijo: «Oye, mi papá siempre me dijo que, si quisiera poner una consultora, él me apaña». Y dije: «¡Pues démosle! Trabajé para todas las consultoras de aquí, sé lo que hay que hacer» [...]. Armamos la consultora en noviembre (Violeta, 2.08.2023).

El sector público fue un nicho laboral inicial para doce entrevistadas, quienes actuaron predominantemente en la administración, planificación y ejecución de políticas/programas estatales, vinculándose a organismos de distintas escalas: municipales, regionales o nacionales. Trabajaron, por ejemplo, en el desarrollo de perspectivas transversales de género para programas comunales, en políticas educativas y patrimoniales, en procesos participativos, proyectos deportivos, programas de atención a la violencia, de recuperación barrial y de acompañamiento a familias vulnerables. Estas mujeres describieron las labores en este sector como fuertemente vocacionales: vinculadas con un sentido social y de construcción de lo público. Parte de lo que las motivó a actuar allí fue una expectativa de aportar, desde sus especialidades, a las necesidades sociales e impactar en procesos orientados a la equidad.

Pero también aparecen las desazones sobre los usos políticos de sus labores, sobre la dificultad de salvaguardar que el trabajo realizado favorezca cambios sociales pertinentes:

Entonces, la política comunal fue un trabajo de encontrarme con distintas realidades: con mujeres trans, indígenas, afros [...]. Espero que la política comunal [que aportó a diseñar] termine bien. La municipalidad tiene las intenciones de darle ejecución, pero mi experiencia es que las políticas, por muy hermosas que queden diseñadas, después son guardadas en un escritorio y nadie las ejecuta (Violeta, 2.08.2023).

Los relatos dilucidan que el horizonte de estabilización profesional de las mujeres está vinculado a la posibilidad de aprobar en un concurso a un cargo estable de académica en una universidad. Aquí, además de la dificultad de hacerse con un currículum que lo permita, deben sortear otros problemas, como veremos a continuación.

LOS CONCURSOS ACADÉMICOS

Aquí, abordaremos los relatos femeninos sobre las experiencias en los procesos selectivos para cargos académicos. En total, veinticuatro entrevistadas realizaron concursos una o más veces para acceder a estos puestos. Los procesos deberían salvaguardar la lisura meritocrática, estableciendo criterios públicos e igualdad de condiciones en cada etapa de evaluación. Obtener una plaza concursable debería ser una forma de validación de las capacidades y habilidades; un reconocimiento de los méritos profesionales y no de aspectos atribuibles al origen social, de clase, a la afiliación político-partidaria, el género o el color de la piel. En algunos procesos selectivos estos criterios meritocráticos se cumplen: «Yo ubicaba a la gente de acá [de la universidad] por algunos de sus trabajos, pero no conocía a nadie. Fue un concurso limpio. Lo gané por mis propios méritos, una podría decir. Entonces, fue un impulso bien importante» (Vainilla, 20.07.2023).

Empero, tornarse académica suele ser una tarea compleja, incluso cuando «sobran» plazas de trabajo en ciertas localidades. En universidades regionales localizadas en territorios ecológicamente desafiantes (como el desierto de Atacama o las tierras frías patagónicas), las instituciones buscan captar personas con elevada formación para cumplir con los estándares nacionales solicitados por las

agencias estatales. Estos requisitos son importantes para acreditar las carreras de pregrado y posgrado, y para la recepción de aportes basales estatales. Así, varios concursos a cargos académicos se abren definiendo condiciones incumplibles por las y los profesionales locales, sin lograr atraer académicos más cualificados/os que no quieren arraigarse en regiones extremas. La lógica institucional de los requisitos de los concursos es comprensible, pero redundante en un desaprovechamiento de los recursos humanos establecidos en estas regiones, como relata Lía:

Cuando se hizo el primer llamado a concurso de esta universidad, en 2016, no se abrieron cargos académicos, sino profesionales. Y lo que más se ajustaba a mi experiencia laboral era el análisis institucional, así que postulé a ese cargo. Después, en 2018, se abrió el cargo de académica en sociología para trabajo social, pero se pidió tener el título de doctorado, y no lo tenía. Recién ahora [en 2023], se abrió un nuevo cargo para la línea de investigación, pero se flexibilizaron los requisitos, porque cada vez llegaba menos gente a postular acá. Se flexibilizó el requisito de tener el doctorado y se permitió postular con el [grado de] magíster. Claro, yo tenía el magíster, así que pude finalmente entrar (Lía, 28.07.2023).

Lía tenía la disposición y el deseo de trabajar como investigadora y docente, pero debió estudiar su magíster trabajando (con gran esfuerzo en términos de privaciones de salud y descanso) y esperar desde 2016 hasta 2023 para competir por un cargo académico. De haber sido contratada antes, y de establecerse una política universitaria de formación de capital humano, ella hubiese podido desarrollar su doctorado con apoyo institucional, ya trabajando en la institución en funciones académicas. En estos siete años, su salto profesional hubiera sido muy superior al que logró ejecutar contando solamente con algunas horas de la semana para formarse. Aquí vemos cómo la aplicación de criterios productivistas nacionales en regiones periféricas del país, donde su cumplimiento es improbable, tiene el efecto opuesto a sus objetivos de elevar el nivel de formación y desempeño del cuerpo académico. El problema no sería, entonces, el imperativo de tener docentes con doctorado,

sino el diseño programático de cómo concretizar este objetivo. Lía persistió en su esfuerzo por un cargo, pero varias mujeres no logran hacerlo y desisten de intentar la vida académica tras muchos años de precariedad en puestos administrativos y funciones infra-remuneradas. Es lo que se denominó en el capítulo 2 las *tuberías agujereadas* (Segovia *et al.*, 2021).

Mujeres emparejadas con académicos también atraviesan dificultades de acceso a concursos cuando ejercen en los mismos campos disciplinarios y/o instituciones que sus parejas. Si los ganan, generalmente recae sobre ellas la acusación (no siempre explícita) de que obtuvieron el cargo por la influencia de su compañero. Esto llevó a Francisca (26.07.2023) a no mencionar ni a su pareja ni a ninguna/o de sus colegas que iba a presentarse a un concurso. Fuerza, con un impecable historial de formación y productividad académica, debió enfrentar esta mirada acusadora y se sintió cuestionada por su entorno, porque su pareja era parte del cuerpo académico de la institución a la que quería presentarse:

No iba a ser bien visto que trabajáramos juntos, que fuéramos colegas y podría, además, haber una presunción de que, si yo ganaba el concurso, era porque estaba arreglado o él [su pareja] lo había facilitado. Él fue más resistente que yo, de hecho. Para mí era una oportunidad de tener, por fin, un contrato fijo. Hasta el último momento la decisión era no postular. Pero unos colegas del instituto me escribieron y me animaron a hacerlo. Colegas de mi marido me escribieron. Ellos fueron mis profesores muchos años antes, en el magíster. Me animaron a postular y tomé la decisión a último momento. Postulé el día antes de que se cerrara el concurso (Fuerza, 24.07.2023).

Las entrevistadas mencionan que varios concursos padecen de la falta de transparencia y se realizan tan solo para homologar la contratación de personas que ya están seleccionadas a partir de redes de las autoridades de turno (mayormente hombres). También se verifican niveles importantes de informalidad en la manera como las universidades asumen los compromisos con las académicas que ganan estos concursos. María (5.04.2023) relató que, en dos concursos distintos que realizó en Chile, tras entrar a trabajar en

el puesto —lo cual le implicó migrar primero internacionalmente y después internamente— recibió la noticia de que las instituciones no le harían contratos laborales, ofreciéndole vínculos a honorarios. Esto contrariaba lo establecido en los llamados a concurso. En los dos casos, las instituciones tuvieron dificultades para pagar los honorarios mensuales, provocando que ella y las demás colegas recién contratadas pasaran cinco y nueve meses (en el primer y segundo casos) sin cobrar sus sueldos.

El relato de CG ejemplifica otros tipos de informalidad. Pese a ganar un concurso como académica, la unidad para la cual fue contratada nunca entró en ejecución y ella fue destinada a un ámbito distinto del que postuló:

Me fui a la CL01 [universidad pública laica, Chile] con jornada completa y mantuve 11 horas en la CL18 [universidad pública laica, Chile]. Llego a la CL01 y pasa la tragedia: no crean la unidad para la cual concursé. ¿Qué hicieron? Pues algo espantoso: distribuyeron las personas que hicieron el concurso en distintas facultades. «Tú te vas para allá. Tú te vas para acá» [...]. Me dejaron en un centro de investigación. Llegué ahí y no entendía mucho: ¿Qué hacía allí si me había ganado un concurso para otra área? Me quedé como profesional, no como académica, por muchos años, porque no se abrió la unidad (CG, 11.07.2023)

Como en el relato de CG, que involuntariamente debió ejercer en una función técnica discordante con su formación doctoral, la precariedad laboral es reincidente en los itinerarios profesionales de todas las mujeres de la muestra. Como ejemplo de lo que sucede con los trabajos iniciales, el desempeño laboral de las entrevistadas en la academia está marcado por posiciones mal remuneradas, inestables, temporales, sin protección social (acceso a salud, previsión jubilatoria, vacaciones remuneradas, licencias médicas). Este combo de precariedades empuja a las mujeres a conciliar el trabajo académico con otras funciones remuneradas esporádicas o fijas, pero igualmente precarias (como las consultorías).

Las jóvenes sostienen estas sobrecargas por años y en contra de su salud, con la expectativa de consolidarse académicamente.

Las instituciones y las autoridades universitarias son conscientes de esta realidad y juegan con la explotación, a sabiendas de que las mujeres no tienen muchas alternativas si quieren permanecer en el entorno académico:

Para empezar, tenía un contrato muy precario, solo daba clases un semestre, el otro no. Entré dando cursos de idiomas, de escritura, que son transversales y se dictan para todas las carreras. Por la configuración de los programas de estudio, el segundo semestre, estos cursos no se dan y no tenía trabajo [...]. Lo que necesitaba para seguir pagando el magíster que cursaba, tenía que ahorrarlo del trabajo del primer semestre, fue difícil. Casi todas las que dábamos esas clases éramos mujeres, todas muy jóvenes [...] y era un trabajo de mucha sobrecarga. Básicamente, era enseñar a escribir y revisar textos escritos por estudiantes en cantidades descomunales (Fuerza, 24.07.2023).

Los testimonios dilucidan lo difícil que es romper con estos largos ciclos de precariedad:

Tenía una carga muy, muy grande y empecé a cuestionarme. No hice toda esta trayectoria, con todos estos obstáculos, enfrentando todas estas situaciones, para ser parte del ejército del precariato. ¡Me resisto a eso! ¡Me resisto! Estaba en ese debate en julio del año pasado: «tengo que hacer algo, tengo que buscar una alternativa, no quiero seguir en estas condiciones» (Úrsula, 31.07.2023).

Las mujeres con 60 años o más fueron las que sostuvieron vínculos precarios con las universidades por más tiempo. Para Francisca, fue la solidaridad de género con colegas con quienes trabajaba lo que permitió superar esta situación. Incluso ya siendo reconocida nacionalmente como una eminencia en su campo, ella seguía sin un cargo estable en la universidad:

En 2004, pasé a la planta. Estuve de 1998 al 2004 solo con convenio de honorarios, y de ahí pasé a la planta adjunta [...]. Cuando logré el contrato en la planta académica —y esto es muy importante—, lo logré porque conocí a una mujer que era la directora de una unidad de la universidad. En algún

momento, por alguna razón, fui a hablar con ella [...]. Propuse un plan de formación para su unidad y ahí fue cuando conseguí un contrato de media jornada y pasé a la planta; es decir, entré a la unidad que ella dirigía, en el área de salud. En las ciencias sociales, seguí dando clases como profesora a honorarios (Francisca, 26.07.2023).

Un cargo estable tampoco implica condiciones buenas de trabajo. Las mujeres relatan la persistencia de problemas de distintos órdenes, como las miradas de deslegitimización por sus temas de trabajo, textos, clases y proyectos. Denuncian, asimismo, prácticas recurrentes de acoso sexual en ambientes laborales, la apropiación de sus trabajos por terceras/os y conflictos (frecuentemente relacionados a la explotación laboral) con las jefaturas femeninas y masculinas (capítulos 13 y 14). Se registra, finalmente, que las instituciones impunemente incumplen obligaciones legales (no pagan imposiciones previsionales, despiden arbitrariamente). Esto menciona MF, al contarnos sobre su trabajo en una importante universidad: «Nunca me impusieron, nunca entendí por qué. Había una serie de irregularidades que eran herencias de la dictadura. Entonces, una lo permitía todo, todo, todo» (MF, 11.07.2023).

La precariedad que caracteriza gran parte de los itinerarios laborales académicos tiene consecuencias emocionales. Las colegas mencionan sentirse muy inseguras en el desempeño laboral y tener miedos recurrentes con relación a sus futuros: «A mí me cuesta sentirme una académica. Con lo que implica el concepto académico, me cuesta mucho todavía hacerme parte de esto» (Nina, 19.07.2023). Es el *Síndrome de Cassandra*, (ver capítulo 1).

Comparándose con los varones, con trayectorias muchísimo menos accidentadas, las mujeres terminan atribuyendo sus dificultades a aspectos personales, como si este cuadro estructural de desigualdades que las empuja a la precariedad fuera, finalmente, fruto de su menor esfuerzo o capacidades individuales. Se trata de un sentimiento contradictorio, pues ellas también son conscientes de las limitadas oportunidades laborales a las que acceden, a diferencia de sus colegas:

Entonces, en el tercer posdoctorado, empecé a buscar plazas y me presenté [a concurso] en tres universidades. No salieron y entré en una crisis muy personal. Porque, al final, era como si todos tuvieran una plaza y yo no. Empecé a sentirme tonta, torpe, ¡yo qué sé! (Chascona, 26.07.2023).

El bajo índice de mujeres que ocupan cargos de liderazgo también afecta la percepción femenina. Aitana (5.04.2023), trabajando en una institución donde apenas había mujeres en puestos directivos, cuestionó si la decisión de las autoridades de proponerla a uno no escondería un intento por someterla. La suspicacia no era injustificada. Las entrevistadas que ejercieron cargos importantes (decanatos, direcciones, vicerrectorías) pasaron por varios procesos de engaño por parte de las autoridades que las contrataban o con las cuales deberían trabajar. A MF la invitaron a un importante cargo en una universidad que estaba siendo cuestionada por la ausencia de mujeres en estas funciones. Ella fue la primera en tener un cargo de decana allí. Pero la forma de convencerla fue omitiéndole todos los conflictos de las unidades académicas que estarían bajo su mando:

La oferta del rector llegó a cinco millones [CLP]. Y a mí, que era ratona de la CL06 [universidad privada católica, Chile], que no paga buenos sueldos, me pareció impresionante. Se me distorsionó la realidad. Y me dijo súper tranquilo, el rector: «Aquí no pasa nada, es todo muy tranquilo». Y era mentira, era un desastre. Entré por una cuestión económica (MF, 11.07.2023).

Según narró MF, esta experiencia laboral fue la peor forma de desigualdad de género que vivió en toda su vida.

CIERRE

En este capítulo indagamos sobre las experiencias de inserción laboral de nuestras entrevistadas en Chile. Nuestro objetivo fue analizar sus itinerarios de entrada al mundo productivo a contar de su egreso de pregrado, identificando las desigualdades de género

vividas. Organizamos las trayectorias de inserción laboral de esas mujeres en tres tomas: los primeros trabajos realizados, la mantención de labores en diferentes nichos y los concursos a cargos académicos. A partir de nuestro recorrido analítico, se vislumbran cinco ejes conclusivos.

Primero, todas las mujeres vivenciaron precariedades en algún momento de su inserción laboral, influenciadas por las configuraciones sociales, políticas y económicas que el país atravesaba en distintos momentos. La neoliberalización del sistema de educación y científico chileno desde 1973 y la profundización de este modelo entre 2000 y 2010 (Enciso *et al.*, 2021) empujaron a nuestras entrevistadas a experiencias de precarización generizadas (Sanhueza *et al.*, 2020). Las brechas de género se configuran tempranamente en sus trayectorias, conformando itinerarios profesionales marcados por diferencias de remuneración y oportunidades con relación a los pares hombres.

Segundo, las mujeres constituyen una fuerza laboral infraaprovechada. En ocasiones, sus capacidades profesionales y su formación son incompatibles con lo que se demanda de ellas en los trabajos que ejercen. La formación de científicas/os con especialización de magíster y doctorado constituye una gran inversión para los Estados (UNESCO, 2021). Sus conocimientos son imprescindibles para que los procesos productivos puedan tener valor añadido y acompañar las revoluciones tecnológicas que el mercado internacional demanda (UNESCO, 2021). Así, la infrautilización de la mano de obra femenina especializada significa la pérdida neta del recurso invertido en la formación de las mujeres y la pérdida potencial de la capitalización por valor añadido en los procesos productivos, así como en la administración estatal (UNESCO, 2021).

Tercero, la precarización generizada se reviste de características diferentes de acuerdo con la etapa de inserción en que se encuentran las mujeres y se magnifican con el paso del tiempo, frustrando las posibilidades de incremento formativo y de acceso a mejores cargos. Las mujeres efectivamente pasan mucho tiempo en contratos provisionales y con bajas remuneraciones (Bustos *et al.*, 2018). Lo

anterior les impele a trabajar en diversas funciones y en diferentes nichos laborales simultáneos (asistencia en docencia o investigación, consultorías, gestión); tareas que no les suman atributos para ser competitivas en la academia. Si resisten lo suficiente en este esfuerzo y logran finalmente estabilizarse económicamente en la carrera, las desigualdades de género persisten, configurándose ahora de otras formas (capítulo 13). Las vulneraciones sufridas por las mujeres pueden ser aún más incisivas si ellas «escapan» de lo culturalmente esperado para su género —tareas relacionadas al cuidado de los demás, como la docencia y la extensión (Mandiola *et al.*, 2019)— y empiezan a asumir cargos directivos. Todo lo anterior implica consecuencias emocionales importantes que se suman a los incontables obstáculos para su éxito laboral.

Cuarto, la inserción y mantención de mujeres en la academia dependen especialmente del capital social y cultural de que disponen. Por una parte, esos recursos están profundamente relacionados con su clase social (origen familiar, trayectorias formativas), lo que produce importantes desigualdades en un contexto donde el rol del Estado para promover la igualdad de género en las universidades es aún incipiente (capítulo 4). Por otra parte, ese apoyo proviene fundamentalmente de otras mujeres que se encuentran en momentos más avanzados de su trayectoria académica.

Eso nos lleva a un quinto punto. Por más que el apoyo mutuo entre mujeres sea útil y valorado, depender de ello como solución para las inequidades de género en la academia es inviable, limitado, especialmente porque la representación de las mujeres en diferentes ámbitos sigue siendo escasa (Fardella *et al.*, 2021). Lo anterior se observa especialmente en trabajos más estables y con mayor poder de influencia (en la planta académica y puestos directivos) (del Pino *et al.*, 2018).

Asimismo, sería mucho pedir a las mujeres que, además de lidiar con tantas adversidades para mantenerse en la academia, se hiciesen responsables de resolver los problemas estructurales que las vulneran y expulsan de este entorno laboral.

La forma más eficiente de actuar para disminuir la desigualdad de género en la academia sería acompañar los avances legislativos de los últimos años con la promoción de cambios culturales. Las políticas y programas para la igualdad de género (impulsadas por las universidades y por el gobierno) tenderán a frenarse sin la implementación simultánea de medidas para redimensionar y discutir las naturalizaciones simbólicas asociadas al género.

AGRADECIMIENTOS

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, y a la *Humboldt Foundation* (Alemania) que lo apoya a través de la *Georg Forster Research Fellowship for Experienced Researchers* (atribuida a Menara Guizardi). También agradecen a Edison Pérez por la revisión de gramática y estilo en castellano y a Christine Ann Hills por la traducción al inglés; a Mónica Alejandra Vargas Aguirre y Denisse Sepúlveda por la revisión atenta al manuscrito.

REFERENCIAS

- Araneda-Guirriman, C., Pedraja-Rejas, L. y Sepúlveda-Páez, G. (2023). Brechas de género en la productividad científica: una aproximación desde Chile. *Pensamiento Educativo*, 60(1), 1-14.
- 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.
- Berrios, 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.
- Bourdieu, P. (1977). *La ilusión bibliográfica*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2004). *O poder simbólico*. Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.
- Brunner, J. J. y Labraña, J. (2021). La investigación en ciencias sociales y humanidades: sus debates e impactos. *Puntos de Referencia*, 560, 1-17.

- Bustos, J., Hernández, F., Orihuela, P. y Cárdenas, H. (2018). La desigualdad de género en el cuerpo académico de las universidades chilenas. *Contribuciones científicas y tecnológicas*, 43(1), 29-34.
- Cachón, L. (1989). ¿Movilidad social o trayectorias de clase? *Elementos para una crítica de la sociología de la movilidad social*. Siglo XXI.
- Comins-Mingol, I. (2022). Refundación de la agenda de igualdad desde la filosofía del cuidar. *Convergencia*, 29, 1-24.
- del Pino, S., Vallejos, R., Améstica-Rivas, L. y Cornejo-Saavedra, E. (2018). Presencia de las mujeres en la alta gestión universitaria. Las universidades públicas en Chile. *Páginas de Educación*, 11(2), 176-198.
- Enciso, G., González, M. y Chiappini, F. (2021). Resistencias y reproducciones de mujeres académicas: Estrategias de supervivencia en la academia patriarcal/neoliberal. *Quaderns de Psicologia*, 23(2), 1-25.
- Fardella, C., Corvalán, A., García, J. y Chiappini, F. (2021). Ni extranjeras, ni secretarias: Discursos de las científicas chilenas sobre el trabajo académico. *Pensamiento educativo*, 58(1), 1-13.
- Forstenzer, N. (2022). *Políticas de género y feminismo en el Chile de la postdictadura 1990-2010*. LOM.
- Gilligan, C. (2003). Hearing the Difference: Theorizing Connection. *The UB Journal of Psychology*, 34(2), 155-161.
- Gilligan, C. y Snider, N. (2018). *Why does patriarchy persist?* Polity Press.
- 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.
- Lamas, M. (2018). División del trabajo, igualdad de género y calidad de vida. En M. Ferreyra (Ed.), *El trabajo de cuidados: una cuestión de derechos humanos y políticas públicas* (pp. 12-23). ONU-Mujeres.
- Lera, C., Genolet, A., Rocha, V., Schoenfeld, Z., Guerriera, L. y Bolcatto, S. (2007). Trayectorias: un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social. *Revista Cátedra Paralela*, 4, 33-39.
- Mandiola, M., Ríos, N. y Varas, A. (2019). «Hay un tema que no hemos conversado». La cassata como organización académica generizada en las universidades chilenas. *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1-16.
- 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.
- Martínez, S. y Bivort, B. (2014). Procesos de producción de subjetividad de género en el trabajo académico: Tiempos y espacios desde cuerpos femeninos. *Psicoperspectivas*, 13(1), 15-22.

- Méndez, M. L. y Gayo, M. (2018). *Upper middle class social reproduction: Wealth, schooling, and residential choice in Chile*. Palgrave-Macmillan.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile [MinCiencia]. (2022). *Radiografía de género en ciencia, tecnología, conocimiento e innovación*. MinCiencia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021). *The race against time for smarter development*. UNESCO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2022). *Main Science and Technology Indicators (MSTI)*. OCDE.
- Rebolledo, L. (2001). Impacto de los estudios de género en la democratización de las instituciones de Educación Superior. *La ventana*, 2(13), 75-93.
- Rebolledo, L. (2014). Aportes de los estudios de género a las ciencias sociales. *Antropologías del Sur*, 1(1), 65-80.
- Ríos, M., Godoy, L. y Guerrero E. (2003). ¿Un nuevo silencio feminista? La transformación de un movimiento social en el Chile posdictadura. *Cuarto Propio*.
- Sanhueza, L., Fernández, C. y Montero, L. (2020). Segregación de género: narrativas de mujeres desde la academia. *Polis*, (55), 1-22.
- Segovia, C., Briones, E., Pastells, R., González, E. y Gea, M. (2021). Techo de cristal y desigualdades de género en la carrera profesional de las mujeres académicas e investigadoras en ciencias biomédicas. *Gaceta Sanitaria*, 34, 403-410.
- Verdier, É. y Vultur, M. (2018). La inserción laboral de los jóvenes: un concepto histórico, ambiguo y societal. *Cuestiones de sociología*, (19), 1-21.

CAPÍTULO 13

LA CONSOLIDACIÓN PROFESIONAL

Menara Guizardi, Carolina Stefoni e Isabel Araya

INTRODUCCIÓN

En el capítulo anterior, vimos las dificultades enfrentadas por las científicas sociales en sus procesos de inserción laboral. Pero ¿qué pasa cuando ya tienen un cargo académico en una universidad o institución de investigación? Este es el tema que nos convoca en las páginas que siguen, en las cuales analizaremos las experiencias de las entrevistadas en su desempeño laboral académico en instituciones del norte, centro y sur de Chile.

Para ello, nos apoyamos en los capítulos de la primera parte del libro, que constatan que la academia chilena presenta enormes brechas de género y que la trayectoria profesional femenina en este ámbito está marcada interseccionalmente también por segregaciones elitistas y androcéntricas (Baeza y Lamadrid, 2019; Berríos, 2005; Bustos *et al.*, 2018; Duarte y Rodríguez, 2019; Enciso *et al.*, 2021; Guzmán, 2021; Martínez, 2012; Sanhueza *et al.*, 2020; Segovia *et al.*, 2021).

Nuestros hallazgos sitúan cuatro patrones relacionales que enmarcan las desigualdades enfrentadas por las académicas en Chile y que serían ámbitos prioritarios de las acciones institucionales y/o gubernamentales de cara a fomentar la igualdad: 1) la diferencia salarial y la sobrecarga laboral de las mujeres con respecto a los varones; 2) el poco (o nulo) reconocimiento de las capacidades y trayectorias femeninas; 3) la asunción de la investigación y del liderazgo como masculinos; y 4) la ausencia de perspectivas de género transversales en las instituciones.

Identificamos, asimismo, otros dos conjuntos de fenómenos que implican la vulneración sistemática de las académicas. Por una parte, las violencias de género de carácter verbal y físico-sexual, que serán analizadas en el capítulo 14. Por otra, la dificultad de conciliar el desempeño laboral con la sobrecarga reproductiva y de cuidados familiares, tema que trataremos en un nuevo libro.

Nuestro foco analítico específico aquí son *las desigualdades configuradas en las relaciones de las mujeres con colegas hombres y/o autoridades en espacios académicos*. Esto no implica que las mujeres no ejerzan violencias de género y/o atenten en contra de otras mujeres y/o diversidades sexo-genéricas, pero en esta sección del libro nos centramos puntualmente en la acción masculina, buscando profundizar en el conocimiento de este fenómeno específico. El tratamiento de las vulneraciones perpetradas por mujeres en la academia emergió de manera contundente en los relatos recopilados, pero lo analizaremos en el capítulo siguiente. A continuación, partiremos discutiendo los cuatro patrones de desigualdad de género identificados y, luego, analizaremos las inequidades interseccionales relatadas por nuestras entrevistadas.

BRECHAS SALARIALES Y SOBRECARGA LABORAL

En las cincuenta entrevistas realizadas se observan *diferencias salariales con respecto a colegas varones* incluso cuando las mujeres ocupan posiciones jerárquicas idénticas, ejecutan las mismas (y frecuentemente más) tareas y cuentan con currículos y experiencia

equivalentes (o superiores). Las colegas explicitaron el carácter vulnerador de estas asimetrías: «Me sentí violentada, cuando supe que mi sueldo no era el que merecía para la función» (Aitana, 5.04.2023). María también relata diferencias salariales entre mujeres y hombres en una institución donde trabajó, explicando que las primeras eran obligadas a asumir más tareas que los varones. MF clasifica como violencia de género el bajo sueldo percibido a pesar de las múltiples funciones desempeñadas. Algunas universidades implementan abiertamente políticas de diferenciación, optando por beneficiar a los hombres por considerarlos «proveedores»:

Había, abiertamente, una política de remuneraciones diferenciadas [...]. Un profesor y yo, éramos las dos partes de un proyecto de investigación. Yo me lo había adjudicado, pero él era parte. Al final, él no hizo nada: me dejó el trabajo todo a mí y lo hice sola [...]. Después, les hice ver la situación y dije: «¿Cómo vamos a dividir las remuneraciones de esto? Estoy dedicando muchas más horas de lo que debería». La respuesta del jefe fue: «Él es proveedor de su familia, tiene que cobrar más. Obviamente, que él va a ganar más que tú; él es proveedor de su familia». Como si yo estuviera trabajando por placer (Alicia, 26.07.2023).

Las diferencias salariales se imbrican con la *sobrecarga femenina*, otro mecanismo recurrente en la vida laboral de las entrevistadas. Andrea y Rosalía debieron desempeñar, por muchos años y en distintas instituciones, tareas incompatibles con sus cargos y que no figuraban en sus contratos. Sara, Alicia y Lucía observaron que esta sobrecarga es parte de las demandas que las mujeres deben asumir por reconocimiento. Constantemente infravaloradas en un medio que está pensado como «masculino», ellas deben desempeñar muchas más funciones que los hombres para ser visibles profesionalmente. Así, se despliegan de manera agotadora (y con grave detrimento para su salud) en la docencia, investigación, gestión, direcciones de tesis, publicaciones en revistas indexadas, postulaciones a financiamientos, actividades de vinculación con el medio y gestión de equipos de investigación. El relato de Chascona lo describe:

Hubo cuatro contrataciones aparte de la mía, todas éramos chicas [...]. Hubo un freno en nuestra productividad por la carga administrativa que nos impusieron. Entonces, tengo publicaciones un poco milagrosas, porque la carga administrativa no me permitía ni hacer trabajo de campo. Esto me desmotivó [...]. En esas contrataciones que les menciono, todas teníamos mucha carga administrativa, se esperaba mucho de nosotras [...]. Al final, contratan chicas para hacerse cargo de cuestiones administrativas que tienen que ver con el cuidado [...]. Entré a los 15 días de contrato a la coordinación de licenciaturas, la cual había dejado un colega varón que hizo un desastre [...]. Me lo pidió la directora de una manera que no le podía decir no. Me envió a ordenar todo y eso era mucho cuidado. Yo no soy nada maternal, pero eres más responsable [...] (Chascona, 26.07.2023).

Este despliegue laboral es acuciante: las mujeres perciben que, de negarse a la sobrecarga, no tendrán futuro u oportunidades. Es una trampa institucional: vimos que estas actividades prototípicamente feminizadas no computan en los sistemas métricos de productividad académica como las actividades de investigación. Sintiendo que no «serán vistas», «reconocidas» o que «no tendrán un lugar en las universidades» si no aceptan muchas tareas de gestión y docencia, ellas terminan inviabilizando el desempeño de actividades de investigación, las cuales demandan mucho tiempo de concentración. Así, publican menos que los pares, acceden menos a financiamientos y esto merma sus posibilidades de estabilizarse y/o ascender laboralmente:

¿Cómo negarse a hacer cosas? Sientes que te estás quedando afuera. Hay una autoexplotación, que es una locura. Una cae en ese círculo. Una piensa que puede estar en todas también y al final no es así. Llega un momento en que es imposible. Estás, de repente, más en la gestión, atendiendo a los estudiantes, en investigación y tratando de escribir. Frente a todo eso, no te queda tiempo para escribir que, personalmente, es lo que más me gusta, lo que más me atraía de la profesión. Pero también es la labor en que necesito más tiempo para enfocarme (Vainilla, 20.07.2023).

Se trata de un mecanismo de expropiación institucional del tiempo femenino a través de una división tácita del trabajo académico por géneros que reproduce el privilegio intelectual masculino. Se frustra, así, la vocación de varias colegas como Vainilla, quien deseaba escribir. El temor de Vainilla de «quedarse afuera» no es injustificado. Las mujeres relataron que deben estar presentes y mostrarse trabajando todo el tiempo. El caso de Aitana es paradigmático: incluso cuando una trabaja literalmente en la sala de impresoras, puede tener su espacio expropiado:

Con dos colegas investigadores que después se fueron, no teníamos local de trabajo. Nos contrataron, pero sin un lugar para trabajar. Entonces propusimos usar el espacio donde estaba la impresora de la facultad; que pusieran unas mamparas, pues así podríamos estar. Un espacio que no estaba siendo utilizado, un espacio muerto. Cuando nos pusimos ahí, otros colegas empezaron a decir: «Mira, está bien su oficina». No quitamos la oficina a nadie, creamos un espacio nuevo. Ahora resulta que estoy sola en esa oficina que era para tres. La están disputando tanto, que la secretaria del decano me decía de dejar la luz encendida, para que creyeran que yo estaba 24 horas del día [...]. Quieren que yo sea un alma en pena en la universidad (Aitana, 5.04.2023).

Este mecanismo de sobrecarga (que convierte a las mujeres en «almas penadas» todo el día trabajando), no garantizó para las entrevistadas el reconocimiento que se les prometía por la dedicación desmesurada. *Es una falsa promesa*. Las mujeres de la muestra que lograron ascender en sus cargos fueron las que sostuvieron la investigación con alta productividad, incluso afrontando las sobrecargas en otras funciones. El tiempo de las académicas hubiera sido mejor aprovechado de cara a la estabilización laboral, si hubiesen rechazado la sobrecarga (de gestión, docente, de vinculación con el medio), salvaguardando más tiempo para investigar.

Victoria y Sara subrayaron, además, que los hombres alcanzan el reconocimiento académico dedicándose a muchísimas menos cosas. Indicaron la necesidad de, entre mujeres, protegernos y ser conscientes de estos mecanismos:

Hay mucha sobrecarga. Las publicaciones están y todo eso, pero, en el fondo, para que te contraten, tienes que hacer trabajo de [gestión] y de docencia [...]. Los investigadores posdoctorales que las instituciones realmente pescan [consideran], son los que terminan la beca y se ganan el Proyecto FONDECYT de Iniciación. Los únicos que conozco que lo lograron son hombres. Porque las mujeres, estamos haciendo de todo: docencia, organizando grupos de investigación, llevamos tesis. Ahora me encargo de cinco o seis tesis. ¡Un montón! En cambio, veo a un amigo que se dedicó solo a hacer la investigación de posdoctorado. No hizo ningún curso, publicó lo que tenía que publicar, ni más, ni menos. Luego, postuló al FONDECYT de Iniciación y se lo adjudicó. ¡Lo contrataron y no hizo nada más! Creo que es mucho más peligroso para las mujeres no hacer nada, porque estamos muy invisibilizadas (Sara, 17.07.2023).

La asociación del cuidado y de la maternidad a lo femenino se reproduce en el ámbito universitario: son las académicas quienes asumen la orientación en aspectos que atañen a sus dificultades emocionales, psicológicas, sociales y económicas. María y Valentina narraron dos situaciones parecidas que lo ejemplifican: escenas de violencia de género de estudiantes varones hacia mujeres en las carreras en las que eran docentes en universidades católicas. Presionados a aplicar el protocolo de género vigente, sus jefes las designaron para prestar la asistencia a los casos, aduciendo que ellas «eran mujeres» y que sabrían cómo lidiar con la situación. El acompañamiento les tomó horas extras no-remuneradas:

Se asume que las profesoras tienen más capacidad de cuidado o más conocimiento sobre cómo cuidar porque somos mujeres y debemos cuidar a los alumnos. No sé si finalmente vemos la sobrecarga de trabajo como una forma de violencia. Ayer me pasó por una alumna que se acercó con este sacerdote. Ella me contó que sintió que él, por ser sacerdote, sería más sensible a temas de violencia. Ella estaba en una situación súper crítica y el sacerdote le dijo: «Uy, la verdad es que no lo sé. Pregúntales a tus profesoras de psicología o sociología». Por esto la alumna llegó a mí. Igual, agradezco haber podido ayudarla. Pero debí dedicar horas aparte de mi jornada. Tuve que llevarla a la unidad de salud estudiantil, estar con

ella en su crisis, porque no había gente ahí para atenderla inmediatamente. Eso es una sobrecarga, de verdad; y es una lógica bien estructural, realmente lo tengo súper presente. Hace dos semanas me pasó algo similar con otra estudiante. Era un tema de salud mental, pero también muy grave [...]. Ella se acercó a mí, según me dijo, porque no se había sentido con la seguridad de acercarse a otros profesores. Veo muy puntualmente cómo se da esa sobrecarga de las profesoras [...] (Valentina, 30.03.2023).

Ni Valentina ni María recibieron entrenamiento adecuado para mediar los episodios en cuestión que, incluso, pueden tener consecuencias de orden penal. El estereotipo de división del trabajo por géneros termina expropiando temporalmente a las mujeres, pero además exponiéndolas (si hubiera dificultades en la atención) a conflictos jurídicos que las instituciones parecen no dimensionar.

Lucía relató otra mala praxis de las universidades para cumplir con las normativas de equidad de género que también provoca sobrecargas femeninas. En vez de contratar más mujeres para contrabalancear los cuerpos académicos, las universidades mantienen la mayor proporción masculina y obligan a las colegas contratadas a participar de múltiples comisiones, consejos y claustros:

Últimamente ocurre algo muy extraño, todavía no sé cómo procesarlo bien. Distintos programas de posgrado me llaman y dicen: «Es que necesitamos incrementar la cantidad de mujeres en el claustro académico del magíster, del doctorado». Somos varias a las que nos están poniendo en muchos programas porque necesitan mostrar que hay mujeres (Lucía, 28.07.2023).

POCO (O NULO) RECONOCIMIENTO DE LAS CAPACIDADES Y TRAYECTORIAS FEMENINAS

Lucía indicó que en los espacios universitarios donde trabajó, las capacidades profesionales masculinas eran siempre más valoradas que las femeninas. María relató que, a pesar de superar las exigencias de productividad y calidad investigativa y docente, las mujeres no reciben el reconocimiento debido: «No importa los méritos que

hagas, nunca te reconocen de la misma manera que a los colegas» (María, 6.04.2023).

Esta desvalorización tiene consecuencias tangibles en un ambiente profesional donde (supuestamente) las credenciales de producción y logros académicos otorgan puntaje para acceder y progresar en los cargos laborales. Aitana y Alicia relataron que, al competir en concursos para puestos académicos, vieron cómo colegas hombres con menos formación, experiencia, productividad y méritos que ellas fueron designados para el puesto: «Postulé a un concurso, y quedé entre los tres seleccionados para la etapa final. Había otro de los seleccionados que no había sacado el doctorado todavía y yo sí. Entre los dos, lo eligieron a él» (Alicia, 26.07.2023). Las bases del concurso indicaban que el grado de doctor/ora era requisito mínimo. De haberse seguido un procedimiento meritocrático regular, el candidato a quien se adjudicó la plaza hubiera sido eliminado por incumplimiento de requisitos. Así, los testimonios permiten cuestionar la meritocracia en la academia, indicando que los criterios son adaptados según las personas:

Las mujeres supuestamente estamos sometidas a los mismos criterios de evaluación que los hombres. Pero aún hay agencias científicas y universidades que no tienen sistemas transparentes o racionalizados de evaluación. Asimismo, también hay muchos lugares donde estos sistemas son transparentes y los criterios de evaluación son publicados claramente en las bases de cada concurso. No obstante, muchas investigadoras notamos, cuando pasamos por las evaluaciones de estos concursos, que se hacen trampas, que no nos adjudican los méritos conforme se estipulan en las bases (María, 6.04.2023).

Elisa aporta otro ejemplo grave. Al recibir su postulación, el director de la institución que había llamado al concurso le escribió para decirle que estaban interesados en que postulara, pero a otra convocatoria:

Me acuerdo de que me llamó [el director] para insistirme a que postulara a otro llamado. Después entendí que N. [académico importante] quería meter a otra persona, porque él es muy de pitutos [influencias] en el instituto, en la facultad. Él tiene

mucho poder, porque es categoría uno [escalón jerárquico más elevado]. Mucho blablablá tiene y varios proyectos FONDECYT [...]. Después caché [entendí] que, en realidad, tiene unos chanchullos [acuerdos irregulares], como una revista donde lo publican sin revisar sus artículos (Elisa, 24.07.2023).

Así, el acceso al cargo dependía de las voluntades de un académico «importante» que quería entregar la plaza a una persona específica de sus redes. Además, el acceso al sistema de publicaciones del académico (considerado «una autoridad en su campo») no se debía a la lisura del proceso científico de evaluación, sino a acuerdos de otro orden.

María menciona que, en las revistas y editoriales académicas, la presencia de un número mayor de hombres en puestos decisivos (comités editoriales, dirección y/o edición general) y también como evaluadores, reproduce las brechas de género. Los criterios androcéntricos favorecen que los hombres tengan mayor número de publicaciones: se evalúa a las mujeres con más rigidez y dureza (y frecuentemente con una discrecionalidad reñida con la ética científica). Además, se menosprecian los temas vinculados a debates de género y/o feministas o aquellos que son trabajados predominantemente por mujeres, y no se cita o consideran relevantes sus publicaciones. Todo esto las impacta laboralmente: la productividad medida en publicaciones es un factor clave para las contrataciones y para competir a fondos de investigación (capítulo 3).

En conjunto, estos aspectos configuran las «tuberías agujereadas» y «pisos resbaladizos» (capítulo 2) y aparecen en los relatos en todas las instancias de evaluación académica (para puestos laborales, financiamientos, en la jerarquización institucional). Las mujeres enfrentan requisitos más estrictos y ven cómo todo esto se simplifica para los colegas:

Cuando se buscaba a trabajadoras sociales, lo más habitual era que una mujer se presentara a la entrevista. Pero quienes seleccionaban eran hombres [...]. Sentía que había una desconfianza respecto de qué capacidades podía tener una trabajadora social [...]. Observé que mis compañeros, porque

sí había compañeros hombres en la carrera, se insertaron laboralmente más rápido que nosotras (Lucía, 28.07.2023).

Así, incluso en un campo profesional feminizado, como el trabajo social, las mujeres sufren discriminaciones androcéntricas en las contrataciones, lo que redundará en más facilidades para la minoría masculina en esta área.

El agotamiento de enfrentar todo esto reiteradamente en cada paso de la vida laboral merma las fuerzas de las mujeres que, progresivamente, se sienten compelidas a abandonar la academia, como explicó CG. De ahí que las trayectorias laborales femeninas tiendan a ser más cortas. Aitana declaró sentirse «violentada» también con estas dificultades y trabas:

Me sentí violentada también cuando fui testigo de los despidos de mis compañeras por situaciones injustificadas. Y con cómo operan otras violencias más. Por ejemplo, cuando se ganan proyectos de investigación más hombres que mujeres; también con el tema de las categorizaciones. Tengo colegas en la universidad que son profesores titulares [la más alta jerarquía] sin proceso alguno de postulación. Cada vez que tengo que jerarquizarme, debo hacer un sinfín de papeles. ¡Ya ni tengo ganas de hacerlos! Prefiero quedarme con lo que tengo [...]. A los hombres le quedan fáciles algunas cosas simplemente por el hecho de ser hombres. A nosotras nos resultan más difíciles las mismas cosas, porque tenemos que pasar por más y más procesos de evaluación (Aitana, 5.04.2023).

Otro ejemplo proviene de MF, quien trabajó muchos años en una universidad en la cual fue encargada de crear y dirigir programas de posgrado y de formación profesional. Tenía enorme sobrecarga laboral, pero su sueldo permanecía abajo del valor de mercado e inferior al de colegas hombres de su unidad académica que, como ella, sostenían labores docentes pero que, en cambio, no desempeñaban gestión. Cuando recibió una propuesta de otra institución, con un sueldo adecuado para su cargo, optó por irse. Entonces, no recibió ninguna forma de reconocimiento de la institución en la que trabajó tantos años, siendo además maltratada por colegas y autoridades.

Vemos también una forma perversa de reconocimiento: cuando se identifican las capacidades y trayectoria de una mujer, pero considerándola una competencia peligrosa que debe ser removida para no amenazar los puestos masculinos. CNL, con larga experiencia docente y gran productividad en investigación, fue retirada de cursos docentes porque los colegas la vieron como «peligrosa» y porque su desempeño fue muy positivamente evaluado por las y los estudiantes:

Lo que sentí fue mucha indiferencia e invisibilización. Nadie me hizo mayores problemas, pero solo pude trabajar por un semestre, porque me sacaron de una [rápidamente]. No me dejaron continuar [...]. Lo que sentía es que mi currículum era muy alto para ellos. Había una escuela súper machista y súper cerrada, me veían como una amenaza. No me dejaron hacer clases más que un semestre. Me pagaron súper tarde, no sé cuántos meses después y con cero reconocimiento, nada [...] (CNL, 19.07.2023).

Rosa explicó que la falta de reconocimiento provoca que las mujeres luchen, constantemente, para legitimar y justificar sus líneas de trabajo e investigaciones: «Es un trabajo de hormiga que hay que hacer» (Rosa, 18.07.2023). Pero observa que esto no pasa con los varones. Así, pesa sobre ellas el deber agobiante de demostrar constantemente al entorno que son capaces, que tienen conocimientos, que lo que hacen es importante.

LA MASCULINIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y DE LOS CARGOS DE PODER

Vimos en el capítulo 2 que, mientras la gestión, docencia y vinculación con el medio serían labores femeninas, se asume la investigación como «cosa de hombres» en la academia chilena. Este imaginario merma desde las instituciones las trayectorias laborales femeninas. Por ejemplo, Rosa, pese a su buen desempeño como investigadora, fue arbitrariamente removida de esta área y ubicada en la atención estudiantil en una reestructuración institucional. Observó

con desazón cómo varios compañeros hombres con menor o igual desempeño investigador mantuvieron sus cargos.

Aitana relató que los proyectos de investigación en Chile son adjudicados mayormente a hombres, implicando una marginación de las mujeres al principal recurso investigador del país. Sara agregó que ellas tienden a renunciar al ámbito académico por reiterados abusos y maltratos cuando intentan insertarse en labores de investigación, en cuyo ámbito proliferan prácticas corporativas masculinas. También explicitó que las labores de vinculación con el medio y la gestión representan «una forma de maternaje», pues son entendidas en las instituciones como un «cuidado» hacia los entornos sociales y estudiantiles, generando un imaginario social que las asocia «naturalmente» a las mujeres (Sara, 17.07.2023).

Estos imaginarios de masculinización se verifican también con relación a los cargos de poder:

El director me dijo: «Mira, tengo que hacer un viaje, lo voy a dejar a E. [académico] a cargo». El colega era otro investigador que tenía el mismo cargo que yo: «No te voy a dejar a ti porque eres mujer y tienes que tratar con los otros. Ellos te van a reventar. Entonces, es mejor que sea E.». ¡Así! Le dije: «Perdón, ¡no puedes decir eso!» [...]. Es terrible, o sea, está muy naturalizado. Incluso, me dijo: «Te estoy ayudando, protegiendo» [...]. «Lo hago por tu bien». Yo salí ese día llorando de bronca (Mirella, 20.07.2023).

Mirella no fue elegida subrogante exclusivamente por ser mujer; el director lo justificó con pretextos paternalistas y machistas, alegando que lo hacía para «cuidarla», para no exponerla a situaciones conflictivas. Se observa una perspectiva androcéntrica que, a partir de distintos argumentos sobre los atributos de las mujeres, deslegitima las capacidades femeninas para liderar y hacerse con las disputas de poder. Según esta «cosmovisión», las mujeres son menos aptas para ello, especialmente si los conflictos escalan involucrando tensiones.

Esta visión puede ser tan distendida al punto de ser adoptada como «explicación patrón» para todo lo que sale mal en una institución: si hay mujeres a cargo, los problemas son interpretados

como derivados de la falta de aptitudes femeninas para el liderazgo. Durante la pandemia, Sara y otras colegas trabajaban bajo la dirección de una mujer en una unidad general que manejaba los posgrados en la universidad. Al conocer los números de reducción generalizada de matrículas en estos cursos, el rector decretó que esta situación resultaba de la incapacidad de la directora y de su equipo para gestionar este ámbito. Basado en este diagnóstico, resolvió remover a la directora y sustituirla por un hombre capaz de «poner mano dura» en la unidad.

La discrecionalidad no podría ser más evidente: en toda Latinoamérica, y especialmente en Chile, las matrículas de posgrado bajaron vertiginosamente durante la pandemia (UNESCO, 2022). Así, la directora y su equipo fueron culpabilizadas —ni más, ni menos— de un fenómeno regional latinoamericano (UNESCO, 2022). Reflexionando sobre ello, Sara expresó que las mujeres son drásticamente atacadas cuando ejercen cargos de poder, debiendo estar constantemente a la defensiva. Los hombres buscan desplazarlas para otorgar sus puestos a otros colegas:

Entonces a la que era encargada del área le empezaron a atacar un montón. Eso fue usado después para sacar a nuestra directora y poner un hombre en su lugar [...]. Ocuparon esto como una excusa para deslegitimar el trabajo de una de nuestras compañeras y con ello sacarla a ella y a la directora. Finalmente, esto ocurrió en pandemia. Nadie lo advirtió mucho. Quedamos solamente una colega y yo. A otras dos colegas las sacaron, porque las identificaban como de carácter débil, entre comillas (Sara, 17.07.2023).

Las mujeres terminan gastando mucho de su tiempo de gestión en evitar que colegas dificulten su trabajo, por lo que su ejercicio de liderazgo es más demandante. Ellas salen de estas experiencias agotadas, como relató MF, al decirnos que su ejercicio como decana fue lo peor en su vida. La experiencia de Alfonsina releva cómo los colegas confabulan para minar las fuerzas y posibilidades de las mujeres con perfil para ejercer liderazgo. Su testimonio impacta por el bajo nivel ético que ellos demuestran:

Entonces, quedó F. de director y yo de subdirectora, viendo temas internos. Fue una mala experiencia para mí, porque él no entendió nunca ni aceptó que yo jugaba un rol [...]. Para las elecciones siguientes, hicieron la trampa entre las trampas. Modificaron el cuerpo electoral: dieron categoría de profesor investigador a varias personas, porque el director se elegía en el consejo académico; crearon las condiciones para tener los votos suficientes. Estas personas que ascendieron después fueron expulsadas. Manipularon el proceso para que yo no fuera electa [...]. Como hicieron trampa, fue elegido C. [académico]. Pasaron algunos meses antes de que él me despidiera [...]. Me echó alegando que había que renovar por razones generacionales. Yo tenía 55 años [...]. Fue claramente porque no me soportaba. Fue muy feo, muy desagradable, pero tuve un apoyo enorme [...]. Hubo un intento de quitarme un proyecto que había formulado, pero las agencias financiadoras me conocían y me lo mantuvieron [...]. Fue horrible, de lo más duro que viví (Alfonsina, 2.08.2023).

La moraleja es clara: si quieres ocupar cargos de poder, prepárate porque vendrán con todo contra ti. El caso de Margarita es también paradigmático. Ejerciendo como la única mujer en un cargo directivo de la facultad de ciencias sociales de su universidad, luchó contra el decano y su equipo para salvaguardar el derecho de las académicas de su unidad a la licencia maternal y a los periodos de lactancia (ambos garantizados por ley). Además de intentar presionarlas para que no hicieran uso de estos derechos, la decanatura generó un ambiente de escarnio en contra de la directora por defenderlos. El secretario del decano dijo, incluso, que habría que enseñar a las académicas sobre planificación familiar, porque «no sabían usar métodos contraceptivos». También propuso poner dispensadores de condones en sus oficinas:

Me acusaban por contratar a mujeres que se embarazaban [...]. Era puro machismo, pero no un micromachismo, sino machismo abierto. Para mí fue terriblemente desgastante tener que soportar y actuar como cortafuego. Pensaba para mí misma: «No quiero que les pase nada, no quiero que les pase lo que me pasó a mí». Por esto resistí y resistí. Pero fue muy duro. Me bombardearon muchísimo. Pusieron los

ojos sobre las colegas que fueron madres, cobrándoles. Por ejemplo, si estaban haciendo la planificación académica de los ramos y teníamos que asignar profesoras, decían de las que fueran mamás: «Pongamos esta profesora a las ocho y media». Y les defendía: «No, no puede». Y me preguntaban explícitamente por qué no, y era que estaban en su horario de lactancia, garantizado por ley. El secretario del decano decía: «¡Ah!, está dando teta, entonces no puede, hay que bajar su nombre». Creo que las mayores agresiones de género que viví como directora fueron estas situaciones que enfrenté defendiendo los embarazos de las académicas (Margarita, 10.07.2023).

Indagando por qué las mujeres no llegan a estos cargos directivos, Úrsula apunta que, además del androcentrismo y del machismo institucional, incide también la sobrecarga de las académicas al tener que hacerse con las funciones del cuidado que están feminizadas en la universidad y más allá. Esta sobrecarga impide que ellas tengan tiempo para producir; cuando logran obtenerlo, están tan agotadas que no pueden concentrarse:

No sé cómo será en otras universidades. Conozco la CL14 [universidad privada católica, Chile], donde el poder lo ostentan los hombres, ellos son directores de programa, de departamento, decanos, rectores. Allá y aquí, en la CL05 [universidad pública laica, Chile], son muy pocas las mujeres en espacios de poder real. Somos las académicas las que tenemos dificultades de consolidación laboral aquí. Las mujeres somos las secretarías, hacemos el aseo. Solo hay una mujer decana aquí, y está en la facultad de ciencias sociales. En términos reales, a nivel cuantitativo, no estamos representadas en cargos de autoridad. Es cosa de ver, por ejemplo, la adjudicación de fondos. Hay una desigualdad brutal de género en la adjudicación de proyectos FONDECYT en las ciencias sociales. ¿Por qué?, me pregunto. Es porque, en realidad, nosotras tenemos mucha dificultad. Conozco varias académicas que son mamás y que no tienen el tiempo para publicar, porque entre la docencia, entre gestión y la crianza... No tengo tiempo, y cuando tengo un mínimo espacio, no logro la concentración (Úrsula, 31.07.2023).

LA AUSENCIA DE PERSPECTIVA DE GÉNERO INSTITUCIONAL

Sobre este tópico, Juno contó que atravesaba la privación de derechos básicos, porque la universidad en la que trabajaba no actualizó los procedimientos institucionales a la luz de las nuevas leyes vigentes. Estando casada con otra mujer, la falta de la actualización burocrática y procedimental al matrimonio igualitario le impedía incluir a su esposa como beneficiaria de sus aportes al sistema público de salud:

Pasa por una cuestión netamente administrativa, por estar casada con una mujer. Mi esposa no puede ser mi carga y obtener los beneficios de bienestar que tengo como funcionaria pública. Eso lo estamos viviendo hoy día; es una violencia [...]. Fui a FONASA [Fondo Nacional de Salud], donde me dicen que esto está estipulado por decreto, pero desde la universidad, me dicen que no se actualizaron los procedimientos burocráticos a la nueva ley de matrimonio civil [igualitario]. Eso es una discriminación (Juno, 18.07.2023).

Virginia agrega que las cuestiones de género son asumidas institucionalmente como «anecdóticas». Serían necesarios, entonces, cambios culturales profundos en las cosmovisiones naturalizadas, para que las desigualdades y discriminaciones de género puedan problematizarse adecuadamente:

Pese a todos los cambios, el género sigue siendo un elemento que se entiende como anecdótico, accesorio, periférico. No se asume como constitutivo. Eso es lo más complejo: que se entienda que es constitutivo. Tendrá más o menos relevancia en determinados momentos, pero es constitutivo; cuesta mucho que se entienda. Cuesta transversalizar, es muy difícil. Al mismo tiempo en que hay tanta discusión, las diferencias y las desigualdades siguen naturalizadas. Esto convive con toda esta institucionalización de la igualdad de género que se está impulsando a nivel nacional (Virginia, 19.07.2023).

Ahora bien, en varias instituciones, dados los recientes cambios legales en Chile, las entrevistadas observan que los académicos adhieren de forma «selectiva» a la igualdad de género. Ellos

sienten que, de no apoyar esta causa, perderán legitimidad socio-profesional: semejante postura sería incoherente con sus discursos y/o posicionamientos. Así, académicos y estudiantes pasaron a explicitar su adhesión a la igualdad de género, pero con muy baja (o nula) intención de revisar autocríticamente sus prácticas cotidianas:

Tengo ejemplos de distintos hombres y de distintas edades. Los hombres jóvenes de ahora, y lo veo con mis estudiantes, no actúan de modo muy distinto a cómo actuaban los jóvenes de izquierda en los setenta, que ahora son los más viejos. En muchos casos es bastante instrumental su aprendizaje de la igualdad de género. Hay que tenerle harto cuidado a esto. Creo que un hombre joven deconstruido sigue siendo más valorado en el mercado amoroso y laboral que una mujer deconstruida. Entonces, claro, lo aprenden, lo incorporan. Pero no sé si realmente es un cambio. Como profesora, una puede observar los cambios en distintas generaciones de estudiantes. En general, hay menos hombres jóvenes que aprenden de los modos, de los estilos, de las perspectivas femeninas o de mujeres. En la academia los que realmente lo hacen son una minoría. Hay algunos que genuinamente lo encarnan, pero son muy pocos. Y hay otros que van como tratando de surfear la ola. Ahora, no les veo mucho arreglo a los más viejos, a los de 50 años (Victoria, 13.07.2023).

EN PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

Se observa el carácter interseccional de las desigualdades de género en los testimonios. Las entrevistadas destacan varios factores que distinguen a las personas en la academia, conformando a algunas como destinatarias «preferenciales» de las vulneraciones. Incide, por ejemplo, el criterio etario. Juno, María, Lucía y Francisca explicitaron que las académicas jóvenes atraviesan más procesos de desvalorización. Su juventud sería un «detonante» para la marginación laboral (Juno, 18.07.2023). Flaka relató cómo su condición de mujer de mediana edad es señalada con insistencia por un colega (Flaka, 20.07.2023). Otras mujeres sufren agresiones por ser consideradas mayores:

Una profesora reclamó que un profesor había planificado sin antelación los trabajos de campo con los estudiantes. Estaba haciendo que perdieran clases de otros cursos y a ella no le parecía bien [...]. En la siguiente clase con el profesor, un estudiante comentó esto. El profesor respondió en voz alta y delante de todo el curso: «Esta vieja me cae mal» [...]. Esta profesora me contó: «Si te dijera las cosas que me dice este profesor...». Ella me dijo que él fue a su oficina a reclamar de manera violenta y que, al rato, fue a pedirle disculpas [...] (Andrea, 13.07.2023).

En este ejemplo, el profesor usa de manera peyorativa la alusión a la edad de su colega para encubrir su incumplimiento en la planificación docente. El recurso simbólico es discriminatorio: intenta restar importancia al reclamo profesional de la colega, adjudicándole de forma prejuiciosa una condición de edad que, según los imaginarios del profesor, la deslegitimaría.

Una entrevistada (que pidió máxima anonimización), narró un proceso de discriminación por edad a una académica que, en una reunión con autoridades, señaló la forma inadecuada con la cual el rector se refirió a las personas en edad jubilatoria. Esta académica tuvo, semanas después, su pedido de ascenso jerárquico rechazado por la universidad (en represalia a lo dicho públicamente) y fue presionada a la jubilación anticipada (que le perjudicó en sus haberes). MF enfrentó situaciones acuciantes en la universidad donde trabaja y deseaba no seguir allí. Pero, al ser mayor de 60 años, no podía plantearse irse a otra institución: «A mi edad, es muy difícil concursar. Yo ya no puedo concursar. Solamente puedo esperar a que me inviten» (MF, 11.07.2023).

En suma: las mujeres son marginadas por jóvenes, por ser de mediada edad y por mayores. Sin importar en qué momento del ciclo vital estén, sus edades motivan prejuicios edadistas.

María, Josefa, Julieta, Valentina, Amanda, Mirella y Aitana relataron cómo la condición migratoria en Chile redundaba en dificultades exponenciales:

Era una universidad con historial de mucho maltrato a las mujeres. Sucedió más fuertemente con las colegas extranjeras.

Contrataron muchas profesoras doctoras extranjeras, porque necesitaban atraer gente con doctorado. Pero hacían lo posible para pagarnos menos. Nos hacían trabajar más, dar más clases que los colegas. Había una doble discriminación, las colegas mujeres todas estábamos expuestas a tener peores sueldos, peores oficinas, más sobrecarga de trabajo y más atención a los estudiantes. Las mujeres chilenas tenían más beneficios que las extranjeras en todos esos aspectos. Pero igual todas nosotras estábamos abajo de los hombres de cualquier nacionalidad y muy por debajo de los hombres chilenos (María, 5.04.2023).

Julieta acompañó el caso de una colega extranjera que, tras sufrir procesos injustificados de discriminación, fue echada de la universidad. La colega, tras meses de conflictos y con muchas consecuencias para su salud mental y en términos de recursos económicos, se fue del país:

Una colega pasó por una experiencia muy clara de discriminación de género. Se mezcló lo del género y el hecho de que era extranjera. Le correspondía asumir la dirección del departamento. Era la que tenía más experiencia, años, méritos, un montón de cosas, y el rector se opuso con un argumento absurdo, que una dice: «¡Uf!». Ella era la coordinadora que asistía al director de la carrera y había que escoger a alguien para la dirección del departamento. El rector dijo: «Ay, pero tú sabes cómo es este director de carrera. Él necesita a alguien que le ordene la vida como tú. Tú lo hiciste muy bien. Necesitamos que sigas siendo coordinadora de este director de carrera». Por eso no autorizó que ella pasara a la dirección del departamento. Fue muy pesado. Eso dio origen a una acusación institucional. Fue un proceso largo para ella, muy doloroso, además, porque se fue de la universidad en malos términos. El problema no se resolvió. Ella lo levantó, lo escaló, lo planteó a las autoridades. Enunció que había una discriminación, tuvo apoyo de abogados. No había protocolos, pero era evidente que hubo discriminación. La universidad no lo resolvió, mantuvo la tensión durante mucho tiempo. Ella no se fue por su voluntad, la echaron (Julieta, 6.04.2023).

Los méritos profesionales de la colega fueron invisibilizados dado el rechazo institucional a tener una mujer migrante en la dirección del departamento. La resistencia a tratar las desigualdades vividas por las mujeres migrantes es tanta, que incluso se verifican procesos de censura institucional a las académicas que proponen estudiarlo. Esto pasó a Úrsula, cuya propuesta de investigar las experiencias de violencia entre estudiantes migrantes fue considerada «sin relevancia» por las autoridades de la facultad de ciencias sociales de su universidad:

Lo que alude al género, a la producción de conocimiento interseccional que hacemos las mujeres en ciencias sociales, también es marginado. No se va a apoyar [institucionalmente] una investigación sobre violencia, por ejemplo. Estoy con una compañera en un proyecto sobre violencia entre estudiantes migrantes [...]. Hice la propuesta de generar un espacio institucional para tratar el tema y fue como: «Pero ¿qué impacto tiene esto?». Les respondí que estamos hablando de violencia, generando evidencia sobre situaciones vividas por cuatro colectivos de mujeres. Y dicen: «Esto no tiene un peso real» [...]. Fue difícil poner en valor lo que hago, porque no son temas de interés de la facultad. Eso también fue complejo. Quería incluso resignarme [...] (Úrsula, 31.07.2023).

Helen, migrante con ascendencia asiática, explicitó que en los seminarios que organizan para presentar resultados de investigación, personas del público hacen comentarios racistas sobre las y los migrantes provenientes de Asia. Así, la atmósfera de racismo y xenofobia antimigrante afecta los desempeños profesionales de las académicas extranjeras que deben escuchar ofensas públicas sobre sus propias ascendencias.

Casandra experimentó discriminación por situación documental migratoria al postular a trabajos académicos. Se observa el desconocimiento institucional sobre las normativas migratorias vigentes, pues teniendo un contrato laboral, ella hubiera podido tramitar su residencia permanente:

Postulé un par de veces a puestos de profesora. Mi currículum, mis antecedentes eran mejores que los de otro candidato, pero

como no tenía la residencia permanente, sino el estatus temporal, me dejaron de lado. Creo que eso es una discriminación por el estatus migratorio. Hubo una falta de comprensión (Casandra, 28.07.2023).

Juno y Donna reflexionan sobre los prejuicios en la academia hacia sus orientaciones bi y homosexual. Donna atravesó situaciones desagradables, particularmente con sus jefaturas: cuando ejerció un cargo de gestión universitaria, fue forzada a esconder su homosexualidad. Es ella quien entrega reflexiones sobre cómo los dispositivos legales a favor de la integración de las diversidades sexuales y de las personas con discapacidades se chocan con las mentalidades y cosmovisiones naturalizadas de las autoridades universitarias, por una parte, y con la falta de capacidad o interés en abrir una crítica contundente al carácter excluyente de las universidades, por otra:

Las personas que están en los cargos de poder son súper heteronormadas en sus cosmovisiones. Hay una impostación de las cosas, especialmente referente a las disidencias sexuales. Se dicen muy «contemos con la diversidad», pero no saben ni cuántos estudiantes gay hay. Sus cabezas están súper heteronormadas. Esperan que sus hijos sean heterosexuales y no transexuales. Es muy difícil en las universidades, no existe un cupo trans[sexual], por ejemplo [...]. Para las instituciones escolares y las universidades, cuando empezaron a aparecer los estudiantes trans, el baño era un problema. Se hacían preguntas domésticas. «¿A qué baño va a ir la estudiante trans?». El problema es que los baños no son incluyentes, no están pensados para la diversidad, sino para hombres y mujeres que tienen sus dos piernas funcionando. Si los baños fueran universales, por ejemplo, para la silla de ruedas, todos los espacios serían cerrados, con puerta. Daría lo mismo si la persona que entra tiene silla de ruedas, es ciega, mujer, trans o alienígena [...]. Entonces, como la universidad no es un espacio de acceso universal, tienen que volver a cuestiones tan llanas como el baño. Si una piensa, hay un problema de origen. Las instituciones no quieren hacer ese ejercicio; la inclusión que proponen es de mentira (Donna, 14.07.2023).

Casandra observó cómo la heterosexualidad permite a ciertas mujeres estar un poco más protegidas de los ataques. La sexualidad del cuerpo académico sigue tratada como tabú, lo que lleva algunas personas a esconder sus orientaciones para no frustrar sus carreras. Ella analizó, además, que también la posición jerárquica que se ocupa en la universidad incide como factor interseccional, exponiendo ciertas personas o grupos a más vulneraciones e incumplimientos de derechos básicos:

La discriminación de género también está ligada al rol que se cumple en la universidad. No significa que no voy a vivirla como mujer y docente; la puedo vivir. Pero hay ciertos grupos, y no estoy diciendo nada nuevo, que tienen más posibilidad de vivirlo, dependiendo del rol que cumplen o de la condición u orientación sexual. Sin duda, mi heterosexualidad me protege entre comillas, en comparación con las personas que son declaradamente diversas [...]. Hoy algunos docentes se reconocen como diversidad sexual, pero todavía es un tema tabú. Hay ciertos grupos en la universidad que pueden ser mucho más fácilmente blanco de ataques (Casandra, 28.07.2023).

Las discriminaciones de clase también son abundantes, a ejemplo de lo que vimos en los procesos formativos (tercera parte del libro). Las académicas observaron la incidencia de marcadores sociales que las rezagaron según varios ejes: por los colegios donde cursaron la primaria y/o secundaria, apellidos, barrios de residencia, vestuario, acceso a capitales culturales.

Flaka, CG, Amanda y Camila contaron que los colegios donde cursaron la enseñanza básica y media definieron sus trayectorias laborales posteriores (capítulo 9). Flaka contó, por ejemplo, que pertenecía a un sector de baja estratificación socioeconómica, pero su madre comprendió que la educación sería un «pasaporte» para un cambio de clase y la matriculó en un colegio al que asistían personas con mayor estatus socioeconómico. Esto le permitió generar vínculos, redes y comprender el despliegue performativo necesario para insertarse laboralmente (cómo moverse, hablar e interactuar). Ella denominó este proceso una «autotransformación». Indicó, asimismo, que otras colegas académicas que provienen de

su mismo estrato social debieron ocultar su origen de clase a través de cambios performáticos, sin los cuales sus desempeños laborales hubieran resultado difíciles. Sus análisis develan la lógica clasista con la cual se juzga a la gente a partir de la apariencia y patrones de consumo:

Entonces, no es solo la educación que te puede posicionar en distintos ámbitos y lugares, sino que también el vestuario, la autorregulación de los tonos de voz. Se juzga también por el auto que tienes, los lugares adónde vas, el té que tomas y una cachada [gran cantidad] de cosas que me abruman. Me abruman y lo veo constantemente en colegas. Veo ese ocultamiento de la clase de origen (Flaka, 20.07.2023).

Amanda, quien provino de un entorno rural y fue la primera generación urbana de su familia, relata que su inserción laboral en la academia fue tardía porque carecía de referentes sobre cómo desempeñarse en cuanto mujer profesional y académica. Ella desconfiaba muchísimo de sus capacidades: «Siempre estaba escabulléndome de la academia; me daba mucho miedo y siempre lo asocié con que sentía que no era parte» (Amanda, 12.07.2023). Lo mismo relatan Valentina y Aitana, ambas las primeras generaciones de mujeres urbanas y universitarias de sus familias.

CG reiteró que haber estudiado en colegios particulares le permitió aprender inglés, herramienta decisiva y marcador social en las trayectorias académicas (capítulo 11). El dominio de este idioma abre posibilidades de formarse en el extranjero. Estudiar en universidades internacionales (especialmente las anglosajonas) otorga mayor estatus académico en Chile. Sus reflexiones situaron, además, el carácter discriminador de los imaginarios elitistas universitarios con relación a las regiones. Personas que estudiaron la enseñanza primaria, media y superior en la capital nacional, Santiago, son situadas en escalones profesionales jerárquicos superiores que quienes se formaron en otras regiones:

Cuando llegué a CL01 [universidad pública y laica, Chile], y a propósito de mi campo de investigación, que es la educación, tuve mucha sensibilidad hacia el tema de las discriminaciones

de clase: «Dime dónde estudiaste, en qué colegio y te diré quién eres». «Dime dónde vives y te diré quién eres». «Dime el auto que tienes y te diré quién eres». Aquí, en las universidades de Santiago, me parece todo absolutamente estratificado, es impactante el tema de los colegios, del barrio, del edificio donde vives, del tipo de auto que tienes [...]. Y hay también mucho arribismo (CG, 11.07.2023).

Camila, que no logró estudiar posgrados en el extranjero por no haber cursado inglés desde el colegio, destacó cómo los niveles educativos de madres y padres influyen en las inserciones laborales académicas (Camila, 27.07.2023).

Tres mujeres (Aitana, Rosalía y Donna) mencionaron discriminaciones de clase al momento de postular a cargos académicos universitarios o pasantías, por no pertenecer a círculos sociales elitistas. Aitana relató que, pese a tener un mejor currículum, el cargo al cual postuló fue otorgado a una persona con «apellido tradicional», emparentada con directivos de la institución. Después de realizar el concurso, ella fue informada que este era solo una formalidad, que el cargo ya estaba destinado a esta persona. Además, le preguntaron en la entrevista si era feminista:

Postulé a un cargo en la CL02 [universidad privada católica, Chile] y no quedé porque estaba compitiendo con una persona que tenía un apellido tradicional de las clases altas, vinculado históricamente a la universidad y a gente importante de la institución. Entonces, ganó una persona que nunca se había adjudicado un proyecto FONDECYT. Yo estaba dirigiendo mi tercer FONDECYT. Además, yo era feminista y eso salió en la entrevista [...]. Si esto hubiera pasado después del estallido social [de 2019], hubiera sido más fácil contratarme, porque se hicieron públicas todas las demandas de género. Pero fue antes del estallido y, además, estaba compitiendo con la sobrina del director, cosa que no sabía entonces. Me fui dando cuenta de estas cosas con el tiempo, sobre todo de la cuestión de la clase social. De género, pero, sobre todo, de clase social [...] (Aitana, 5.04.2023).

Rosalía subrayó que, en la institución donde trabaja, los altos puestos (decanaturas, vicerrectorías, rectorías) son exclusivamente

otorgados a personas de familias elitistas chilenas. Cuando la institución entró en un proceso de reforma, en parte por la denuncia de estos mecanismos, ella fue apuntada a asumir un cargo directivo. Sus colegas comentaron que esto no hubiera ocurrido antes, ya que ella no pertenecía al «círculo social de las personas que conformaban dicha universidad» (Rosalía, 26.07.2023). Donna relató que una académica le negó una carta de apoyo para postular a una pasantía internacional por no considerarla de «clase elevada».

Las entrevistadas reflexionaron, además, sobre la precarización laboral de las ciencias sociales que, según entienden, se ve agravada en función de la clase social a la cual pertenecen las académicas. Úrsula subrayó que las mujeres conforman un «precariado» académico (Úrsula, 31.07.2023), apuntando que la atribución de labores puede analizarse desde una perspectiva interseccional. Las académicas que llegan a mejores puestos y tienen más legitimidad en su entorno provienen, generalmente, de sectores socioeconómicos elevados, son consideradas «blancas» (no están etnificadas/racializadas) y tienen apellidos «de familias tradicionales». Cuando mejoran sus condiciones de trabajo, se liberan de horas de docencia, gestión y difusión para realizar investigaciones. Pero estas labores son traspasadas a las académicas «precarias», las cuales provienen de sectores de estratificación socioeconómica más baja, son migrantes, racializadas/etnificadas, y defienden posturas intelectuales feministas, críticas o disidentes. En muchas instituciones, estas perspectivas son vistas como «indeseables». Así, tenemos una cadena interseccional de traspaso de sobrecargas laborales. Las mujeres constituyen un grupo heterogéneo y asimétrico en la academia chilena.

Sobre las desigualdades étnico-raciales, en el procedimiento metodológico de verificar los cuerpos académicos de las cincuenta y cinco universidades chilenas (capítulo 8), fue sumamente difícil encontrar mujeres que se autoidentifiquen como afrodescendientes y/o vinculadas a algún grupo originario. Su subrepresentación en los departamentos de las ciencias sociales es un indicio del carácter estructural de las discriminaciones que enfrentan. Entre nuestras entrevistadas, no obstante, varias mencionaron desigualdades

resultantes de la reproducción de estereotipos fenotípicos. Por ejemplo, Valentina escuchó de una académica que no podría estudiar poblaciones afromigrantes, porque era rubia. Esta misma académica le dijo que tampoco podría estudiar la pobreza pues, al ser rubia, claramente era de una clase social más elevada. Lo que no se imaginó la renombrada académica —experta en temas de racismo— es que Valentina proviene de una clase trabajadora y es la primera generación de mujeres universitarias de su familia.

CIERRE

Uno de los aspectos más llamativos de las entrevistas es la dificultad que expresaron muchas académicas de darse cuenta de que estaban viviendo situaciones de desigualdad de género. Reflexionando sobre esto, ellas explicitan que, hasta recientemente, con el cambio de mentalidades sociopolíticas en Chile después de las movilizaciones feministas (del 2018), no habían considerado el género como un factor crucial en sus conflictos laborales.

Observamos que el carácter multidimensional y polifacético de las experiencias sexistas en ambientes universitarios genera una «atmósfera» relacional en la cual el límite entre las desigualdades y las violencias es borroso. Una nunca termina de entender cuando ciertos patrones de interacción desiguales o discriminadores cotidianos pasarán a constituir una violencia y viceversa. Una se mueve entre pequeñas, medianas y grandes agresiones interaccionales que provocan malestar y, simultáneamente, entorpecen la interpretación del escenario completo. Nos sentimos inmersas en estas relaciones desiguales y abusivas, pero su carácter difuso las vuelve de difícil identificación. Están en todos lados, pero al mismo tiempo, no se habla de ellas y no se las enuncia como desigualdades. Son «indeci- bles» y «tácitas» (Morrison, 1988, p. 126).

Las entrevistadas relataron sentir enorme confusión frente a situaciones que se presentan como «ambiguas» desde el punto de vista de los hombres e incluso de las mujeres. Como son reiteradas e impronunciables, estas se naturalizan dotándose de un carácter

liminal en la experiencia de las mujeres, que las sienten como situadas en un terreno definitorio movedizo. Ellas se preguntan reincidentemente si «sería impresión personal» y «si están realmente viviendo un abuso». Aparece, así, la tendencia a individualizar y particularizar sus experiencias, como si no fueran aspectos compartidos con varias mujeres. Ellas son empujadas a asumir sus vivencias desde el punto de vista de la particularidad.

Además, las entrevistadas tendían a no confiar en sus criterios cuando percibían una desigualdad de género. En muchas ocasiones, ellas silenciaron estas impresiones autoconvenciéndose de que sus juicios no eran fiables: dudando de sus capacidades y certezas («estaré exagerando», «a lo mejor entendí mal»). Solnit (2016, p. 126) denomina esto «síndrome de Casandra», aludiendo al personaje de la mitología griega dotada del don de la clarividencia que fue tratada por su entorno como loca y mentirosa, siendo encerrada por su «peligrosidad» (capítulo 1). Como Casandra, las científicas sociales frecuentemente no creemos en nuestras propias habilidades y padecemos de entornos que las niega reiteradamente, castigándonos de formas variadas cuando nos oponemos a estas desvalorizaciones.

Este escenario genera varios impactos psicológicos en las mujeres entrevistadas. Algunas relataron que silencian sus impresiones y dolencias por miedo a las consecuencias y por la falta de un ambiente laboral donde la desigualdad esté tratada institucionalmente («si hablo de esto, me estigmatizan»; «me van a atacar si denuncio»; «poner esto sobre la mesa me va a perjudicar laboralmente»; «vendrán represalias»). Muchas veces, en espacios donde ya hay normas y protocolos establecidos, el derecho a la igualdad no es asumido en la vida cotidiana de las unidades de trabajo y en la relación con colegas y superiores, porque hay resistencias (emocionales, psicológicas, políticas) para bajar estas transformaciones a las prácticas diarias.

Este capítulo también identificó, ahora con insumos cualitativos, que la sobrecarga que enfrentan las mujeres en funciones académicas asociadas «al cuidado», genera una masculinización de la investigación y de los cargos de poder, empujando a las académicas a hacerse

con la gestión, la vinculación con el medio y la docencia. El problema es doble. Por una parte, se observa un sistema de métricas productivas injusto, que no contempla como funciones importantes diversas actividades que permiten la existencia misma de las universidades como centros productores del conocimiento y formadores de capital humano. El conocimiento científico demanda trabajo en equipo y formación basal en diversos campos. No es posible establecer buenos productos científicos de manera aislada, sin formación de entornos profesionales. Las mujeres están predominantemente a cargo de las funciones que sostienen este engranaje, pero estas no son consideradas «productividad». Así, se contabilizan centralmente los productos publicados, los proyectos adjudicados, como si estos fueran frutos del trabajo aislado. Trabajando de manera individualista, sin dedicar tiempos equivalentes a la producción de los espacios universitarios como ámbitos colectivos del conocimiento y sin entregarse a las nuevas generaciones (a la formación de capital humano), los hombres lideran los rankings de los productos que computan. Así, el sistema métrico de productividad académica vigente en Chile es un tácito reproductor de las desigualdades de género, despreciando las labores predominantemente femeninas (que «no computan»). Por otra parte, está también la urgencia de establecer una división igualitaria de los trabajos por género en las universidades, para que las mujeres puedan realizarse en cuanto escritoras, investigadoras, directoras de equipos; y que los hombres puedan, a su vez, integrar equitativamente labores del cuidado de las personas y entornos institucionales.

En síntesis: este capítulo indica que las desigualdades de género se reproducen en los espacios laborales académicos a partir de su carácter multidimensional, polifacético, impronunciable y naturalizado, y a partir de la inercia institucional, de colegas y superiores que se resisten a hacer efectivos cambios hacia la igualdad. Esto indica que los avances que los nuevos marcos legales y normativos supusieron en Chile deben ser complementados por cambios que permeen la experiencia y la convivencia cotidiana. Se trata de una tarea de gran envergadura, que demanda institucionalizar espacios

de debate en cada unidad académica para tratar estos temas y también cuestionar la forma como educamos a las nuevas generaciones.

AGRADECIMIENTOS

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, y a la *Humboldt Foundation* (Alemania) que lo apoya a través de la *Georg Forster Research Fellowship for Experienced Researchers* (atribuida a Menara Guizardi). También agradecen a Edison Pérez por la revisión de gramática y estilo en castellano y a Christine Ann Hills por la traducción al inglés; a Fernanda Stang y Carolina Ramírez por la revisión atenta y comentarios generosos al manuscrito.

REFERENCIAS

- 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.
- 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.
- Bustos, J., Hernández, F., Orihuela, P. y Cárdenas, H. (2018). La desigualdad de género en el cuerpo académico de las universidades chilenas. *Contribuciones científicas y tecnológicas*, 43(1), 29-34.
- Duarte, C. y Rodríguez, V. (2019). Políticas de igualdad de género en la educación superior chilena. *Rumbos TS*, (19), 41-72.
- Enciso, G., González, M. y Chiappini, F. (2021). Resistencias y reproducciones de mujeres académicas: Estrategias de supervivencia en la academia patriarcal/neoliberal. *Quaderns de Psicologia*, 23(2), 1-25.
- 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.
- 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.

- Morrison, T. (1988). Unspeakable Things Unspoken: The Afro-American Presence in American Literature. *Michigan Quarterly Review*, 28(1), 123-163.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2022). *¿Reanudación o reforma? Seguimiento del impacto global de la pandemia de COVID-19 en la educación superior tras dos años de disrupción*. UNESCO.
- Sanhueza, L., Fernández, C. y Montero, L. (2020). Segregación de género: narrativas de mujeres desde la academia. *Polis*, (55), 1-22.
- Segovia, C., Briones, E., Pastells, R., González, E. y Gea, M. (2021). Techo de cristal y desigualdades de género en la carrera profesional de las mujeres académicas e investigadoras en ciencias biomédicas. *Gaceta Sanitaria*, 34, 403-410.
- Solnit, R. (2016). *Los hombres me explican cosas*. Capitán Swing.

CAPÍTULO 14

LAS VIOLENCIAS RECURRENTES

Menara Guizardi, Herminia González y Carolina Stefoni

INTRODUCCIÓN

Este capítulo aborda las experiencias de acoso verbal, laboral y sexual que las cincuenta científicas sociales enfrentamos en espacios científicos y de educación superior de Chile. El objetivo es describir estas dinámicas, caracterizándolas como un cuadro de violencia basada en el género. Se busca establecer las tipologías de estas agresiones y de los mecanismos que permiten su manifestación y/o reproducción, identificando los impactos que tienen para la salud físico-psicológica de las mujeres. Los hallazgos de este estudio apuntan a que aislar estos tres tipos de agresiones es difícil: se trata de dinámicas relacionales imbricadas entre sí. Si nos guiamos por la legislación vigente en Chile (discutida en el segundo apartado), todas las agresiones verbales y sexuales identificadas pueden ser jurídicamente definidas también como acoso laboral.

Este ha sido, de lejos, el material más difícil de trabajar para las autoras de este libro. La lectura de los testimonios, su análisis y la construcción del texto removi6 emocionalmente a quienes

participamos del proceso. En los capítulos de la tercera y cuarta parte de este volumen intentamos no explicitar las sensaciones vividas por el equipo, buscando dar centralidad a las experiencias de nuestras entrevistadas. No obstante, como somos parte de la muestra de estudio, incluso no sincerando nuestra interpelación, esta es insoslayable. Quisiéramos preparar nuestras/os lectoras/es para las páginas que siguen, ya que los testimonio son de difícil asimilación.

Centrándonos en estos aspectos, partiremos por discutir, en el segundo apartado, los conceptos de violencia y acoso con base al género. El tercer apartado se adentra en los testimonios femeninos para mostrar cinco tipos de acoso verbal identificados, mientras el cuarto aborda el acoso sexual. El quinto problematiza la violencia de género ejercida por las mujeres. Finalizamos sintetizando aspectos conclusivos del capítulo.

¿QUÉ SON LA VIOLENCIA Y EL ACOSO CON BASE EN EL GÉNERO?

En el capítulo 1, se discute el concepto de violencia de género que enmarca todos los capítulos de la obra. Pero aquí nos cabe hacer una breve complementación de estos debates porque es importante explicitar también la dimensión jurídica de la definición, la cual orienta los dispositivos legales en las instituciones de educación superior chilenas.

En Chile, se decretó en 2005 la Ley 20.066, estableciéndose «el objetivo de prevenir, sancionar y erradicar la violencia intrafamiliar y otorgar protección a las víctimas» (Romero, 2022, p. 7). La norma es flagrantemente limitada: reduce el ámbito de protección a mujeres «que sean o hayan sido cónyuges o convivientes de su agresor», o que tengan hijas/os en común con este (Romero, 2022, p. 8). En 2024, se aprobó la Ley 21.675 («Estatuye medidas para prevenir, sancionar y erradicar la violencia en contra de las mujeres en razón de su género») que se discutió desde 2017 y cuyo texto replantea la definición de la *violencia contra las mujeres* (Romero, 2022). La propuesta define diversas formas posibles de manifestación de dicha

violencia (física, psicológica, sexual, económica, simbólica, institucional, política, laboral e indirecta), expandiendo la comprensión del fenómeno y los márgenes de protección.

Vimos en el capítulo 1 que, desde un punto de vista antropológico, y en diálogo con las definiciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se habla de «violencia basada en el género» [*gender-based violence*] o «violencia generizada» [*engendered violence*]. Wies y Haldane (2011, p. 2) definen el concepto como la violencia en contra de una persona, grupo o población basada en la identidad o en la expresión del género; que puede ocurrir en la familia o en la comunidad, en espacios públicos o privados, pudiendo ser perpetrada o consentida por el Estado.

En los espacios universitarios y científicos chilenos, el hecho de que estas agresiones se vivan constantemente, y con intensidades y manifestaciones variadas, construye una atmósfera relacional que vuelve «normal» las vulneraciones sufridas. Pese a esta «naturalización», estas formas de violencia están formalmente reconocidas y descritas a través de tres tipologías jurídicas en vigor en el país.

La primera es el *acoso laboral*. En Chile, en el periodo en que realizamos nuestro trabajo de campo, en 2023, el término estaba definido a partir de la Ley 20.607 de 2010. A partir de agosto de 2024, no obstante, entró en vigor la Ley 21.643 (o Ley Karin), que reformuló de manera mucho más abarcadora y con perspectiva transversal de género las concepciones del acoso laboral. Como esta ley es posterior a nuestra experiencia empírica, nos referiremos aquí a los términos establecidos en 2010, según los cuales el acoso laboral sería:

Toda conducta que constituya agresión u hostigamiento reiterados, ejercida por el empleador o por uno o más trabajadores, en contra de otro u otros trabajadores, por cualquier medio, y que tenga como resultado para el o los afectados su menoscabo, maltrato o humillación, o bien que amenace o perjudique su situación laboral o sus oportunidades en el empleo (Ugarte, 2012, p. 225).

Al tratarse de un concepto tan poliforme, los legisladores utilizaban cuatro criterios para identificar en qué casos aplicarlo: 1) que la conducta sea persistente; 2) sistemática; 3) motivada por una finalidad/intencionalidad; 4) que produzca resultados lesivos a los derechos de las/os trabajadoras/es (Ugarte, 2012, pp. 225-228).

El acoso laboral puede estar motivado específicamente por discriminaciones de género, aunque sin tener una finalidad sexual. Puede originarse por el «desprecio» a las mujeres y a las diversidades sexuales, por «la desconfianza en sus capacidades» y a la atribución de un menor valor a sus perspectivas, opiniones y roles (Cuenca, 2013, p. 429). En estos casos, estaríamos hablando de *acoso laboral con base en el género* o *generizado*.

Estas prácticas implican una serie de *agresiones verbales* que, como veremos, se manifiestan a partir de mecanismos variados, pero siempre reproduciendo una interpretación inferiorizante de las personas por su género. Es decir, limitando las posibilidades de la gente por cómo se juzgan los límites de actuación del género con el cual se identifican. Estas agresiones constituyen lo que denominamos aquí *acoso verbal laboral*. Frecuentemente, involucra comentarios sobre la sexualidad y/o los cuerpos de las personas, configurándose simultáneamente en cuanto *acoso sexual laboral*.

Esta última modalidad se manifiesta de múltiples maneras y en diferentes intensidades, involucrando, por ejemplo, «tocamientos de naturaleza sexual, comentarios, bromas o gestos sexuales, exhibición de fotografías, grafitis o ilustraciones sexualmente explícitas, llamar a las personas por un nombre con connotaciones sexuales, difundir rumores sexuales, enviar, mostrar o crear e-mails/websites de naturaleza sexual» (Cuenca, 2013, p. 428). De hecho, el acoso de este tipo que se vuelve físico casi siempre es antecedido por comentarios sexualizados previos: como estos suelen ser tratados como chistes o bromas, las víctimas no logran prever si escalarán a acciones ni cuándo sucedería (Cuenca, 2013).

La asunción de la academia como un «refugio seguro progresista» [*progressive safe haven*], de que la violencia no ocurre en este medio tan «civilizado», es una «evidencia de la influencia actual del

colonialismo dentro de los departamentos y disciplinas» (Hanson y Richards, 2019, p. 1). En estos ámbitos, «hablar de acoso no es bienvenido ni apropiado» (Hanson y Richards, 2019, p. 15). Esto genera:

[...] un escenario laboral donde es muy difícil saber cómo afrontar el acoso y la violencia en general. El género en sí se produce en el lugar de trabajo y el acoso sexual suele ser un componente central de este proceso. En el mundo académico, el género se produce a través de capacitación, tutoría y cursos —todos los cuales pueden considerarse junto con pautas o manuales para empleados— de maneras que no preparan a las/os investigadoras/es para atravesar y reconocer el acoso sexualizado cuando ocurre [...] (Hanson y Richards, 2019, p. 15).

Como vimos en el capítulo 4, fue aprobada en Chile, en septiembre de 2021 la Ley 21.369 que regula el «Acoso Sexual, la Violencia y la Discriminación de Género en el Ámbito de la Educación Superior» (MINEDUC, 2021). Según el artículo 2° de la normativa:

El acoso sexual es contrario a la dignidad de las personas, su libertad, integridad personal y la igualdad de derechos y prohibición de discriminación arbitraria. Constituye acoso sexual cualquier acción o conducta de naturaleza o connotación sexual, sea verbal, no verbal, física, presencial, virtual o telemática, no deseada o no consentida por la persona que la recibe, que atente contra la dignidad de una persona, la igualdad de derechos, su libertad o integridad física, sexual, psíquica, emocional, o que cree un entorno intimidatorio, hostil o humillante, o que pueda amenazar, perjudicar o incidir en sus oportunidades, condiciones materiales o rendimiento laboral o académico, con independencia de si tal comportamiento o situación es aislado o reiterado. Para los efectos de esta ley, quedan comprendidos todos aquellos comportamientos o situaciones que sean realizados o que tengan como destinatarias a personas que cursen programas de pre y posgrado, desarrollen funciones de docencia, administración, investigación o cualquier otra función relacionada con las instituciones de educación superior (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN], 2021, s.p.).

La norma establece, además, que es obligación de las instituciones desarrollar una política integral de igualdad de género atingente a todos los estamentos que las integran (MINEDUC, 2021). Pese a que la mayoría de las universidades ya cuentan con políticas de igualdad de género (Alvarado *et al.*, 2022), la excesiva burocratización y lentitud de los protocolos para acoso y violencia vigentes desincentiva las denuncias, desprotege a las víctimas y genera disturbios en la vida comunitaria universitaria (Mandiola *et al.*, 2022). Para contribuir a visibilizar estas realidades, las tres secciones siguientes analizan los relatos de las académicas entrevistadas sobre sus experiencias laborales de acoso verbal y sexual.

ACOSO VERBAL

Según las entrevistadas, la academia chilena se caracteriza por la naturalización de patrones dialógicos agresivos, que constituyen un marco interaccional muy distendido: «El lenguaje es violento. No es que te vayan a golpear, no es que te den, pero el lenguaje también ejerce violencia» (Flaka, 20.07.2023). O, en las palabras de Flor: «La universidad es anti-mujeres. Ahora lo tengo súper claro. Pero me costaba, me cuesta, porque tiene que ver con un proceso de deconstrucción mía, de lecturas. Me costó verlo y, además, es muy difícil asumirse en esa posición» (Flor, 21.07.2023). Las agresiones verbales identificadas configuran, en algunos casos, acoso sexual y, en otros, laboral. Pero la principal razón por la cual las agrupamos aquí es que, pese a tener impactos fuertes para las mujeres, son ejercidas únicamente en el ámbito dialógico. Identificamos cinco tipologías para estas agresiones verbalizadas.

Comentarios sexistas y/o sexuales

Las agresiones verbales pueden configurar un tipo de acoso sexual, por ejemplo, cuando se manifiestan en los comentarios sexistas de un colega:

Mi oficina estaba con la calefacción a todo chanco [muy alta] [...]. Entonces, el administrador vino a ver qué pasaba. Y este colega pasa y dice: «Flaka, creo que lo tuyo es que tienes un problema de bochorno». Pude haberlo contestado [...]. Pero mi estrategia ese día fue que no le conteste nada: hice como si no hubiera escuchado. La estrategia de hacerte la tonta, pues, ¿te fijas? Se me bajaron a la cabeza mil cosas por decirle; si lo hubiese dicho, al final habría sido que: «En realidad es súper neurótica, no acepta ni una broma. No contribuye al clima laboral». Y vaya a saber qué otra payasada más. Entonces, frente a eso, me sale mucho más corto, rápido y cómodo hacerme la tonta. ¡Literal! (Flaka, 20.07.2023).

Este tipo de agresiones aparece «disfrazada» de bromas, bur-las, comentarios supuestamente «divertidos». Las mujeres relatan, además, otro patrón: la estigmatización de quienes ponen límites, denunciando el carácter impropio de estas interlocuciones. Quienes no están dispuestas a «hacerse literalmente las tontas», son tratadas como «súper neuróticas», «de difícil convivencia», gente que «entorpece las relaciones laborales».

Elisa, cuando logró obtener su plaza en una universidad, sintió que debía esconder el cuerpo para protegerse de los colegas:

Venía acostumbrada a andar con falditas cortas, porque en el país que me doctoré no sentía que los hombres hicieran como acá, que te miran el potito [nalgas]. Aquí una prefiere andar tapada. Me sentía muy en libertad allá, llegué como con ese *chip* [disposición]. Después empecé a dejar de vestirme con falditas o ropa apretada, porque un colega asqueroso me miró un día de arriba abajo, me dijo: «Estás bonita hoy». Dejé de ponerme taca y falda. Después, volví de vacaciones y otro me dijo: «¡Ay, estás tostadita!». En una reunión para una comida, me puse un vestido y otro colega me dijo: «¡Qué arreglada! ¿No la sacan a pasear nunca?» (Elisa, 24.07.2023).

Margarita debió lidiar con comentarios sexualizados de colegas varones sobre cambios corporales en su segundo embarazo. La situación le provocó «vergüenza», «incomodidad», «desazón», llevándola a encubrir el cuerpo para evitar miradas y comentarios masculinos. Su elección de ser madre también fue tratada de forma peyorativa:

Sobre mi cuerpo, escuché muchas bromas de los colegas en los embarazos. Me decían abiertamente que estaba más tetona [...]. Pero claro, los colegas de trabajo te miraban las tetas. Y una intentando decir: «¿no puedes mirar a mis ojos, por favor?». Me decían: «Estas más tetona». Sentía vergüenza. Si en mi primer embarazo sentía orgullo de mi cuerpo, en el segundo [...] busqué taparme, cubrirme mucho, que no se me vieran las tetas [...]. Después, un colega [...] me dijo: «¿No conoces otro estado que no sea estar embarazada?» (Margarita, 10.07.2023).

La obsesión masculina por los senos siguió traduciéndose en malos ratos para Margarita. Más de diez años después de su último embarazo, ella vivió la siguiente escena con un decano a quien respondía como directora de un departamento en una facultad de ciencias sociales:

Recuerdo que una vez entré a la oficina del decano, que me dijo: «¿Es idea mía o estás más tetona?». Trabajaba con gente muy bruta, muy inadecuada; vivíamos estas formas de violencia. Esto no me parecía. Cierta vez tuve un accidente y me pisó un caballo [...]. No podía ponerme zapatos, tenía que andar con una protección. Entonces el decano me preguntó qué me había pasado y le dije, a lo que él respondió: «Uno esperaría que la pisara el marido, ¿cómo la pisa un caballo?». ¿Sabes qué? Encontraba todo esto muy ordinario. Te lo digo de verdad. Más allá del tema de la violencia, este es un trato que no corresponde, a mí no me cuadra. Me sentía disociada [...]. En aquella época, había un grupo de WhatsApp en que participábamos los cuadros directivos de la universidad. Y los colegas enviaban unas bromas sexistas horribles. De hecho, me salí del grupo, era la única mujer. Entonces ponían una foto de una mujer dentro de un carro de supermercado: «Esto es lo que me quiero comer». Cosas muy de mal gusto [...]. Cierta vez, le dije al secretario del decano: «No soy tu amigote, respétame». Porque contaban unas historias terribles, hipersexualizadas. Se reían de otras mujeres [...] (Margarita, 10.07.2023).

Repárese que el efecto psicológico de estas agresiones para Margarita era de «disociación». Para seguir relacionándose con

las autoridades, tenía que «salirse de sí misma», despersonalizar lo escuchado, como si no fuera con ella. La asociación prototípica de los cargos de jefatura a la masculinidad provoca que, entre estas autoridades, se establezcan patrones dialógicos que naturalizan la hipersexualización de las mujeres, el reírse de ellas e, incluso, la violencia de género («uno esperaría que la pisara el marido», dijo el decano). Margarita era la única mujer entre directores de departamentos de esta facultad. Los hombres no se percataban de la brutalidad de sus diálogos y del nivel de violencia que implicaban, usándolos como instrumento simbólico de creación de «camaradería», de reconocimiento mutuo: *las alianzas horizontales* de las que habla Segato (2010) (capítulo 10). Margarita fue atravesada por este uso masculino de la violencia como alianza, pero también puso un límite a las agresiones al enunciar a sus interlocutores que deberían respetarla. Su postura desnaturalizó el patrón violento masculino, lo cual implicó para ella después más ataques de los varones.

Otro ejemplo de estos usos verbales en las altas esferas decisorias universitarias refiere a la exotización de las características y funciones propias del cuerpo femenino, que son vistas como «elementos raros», «incomprensibles», a ser tomados en cuenta para justificar las supuestas incapacidades femeninas:

En un consejo de facultad, empezaron a hablar respecto de las inasistencias de estudiantes en general, que nadie pasaba la lista [...]. Pero un directivo levantó la mano y dijo: «Hay un problema que es tremendo y que no lo vamos a resolver nunca: la menstruación». Me desencajó la cara y me pregunté de qué estaba hablando el colega: «Es que se ponen tan sensibles incluso antes de la menstruación». Me dije: «No lo puedo creer». Con otra colega, nos mirábamos incrédulas: «¡Mentira que está ocurriendo esto!». Y el tipo siguió: «Debemos tener una lista especial para que ellas anoten cuando andan con la menstruación». Esto fue a fines del 2016. En este momento, otra académica levantó la mano y dijo: «Esto no lo voy a permitir. ¿Cómo se les ocurre hablar de esto así? Respétennos. Ustedes tienen hermanas, madres, abuelas. Un poco de respeto». El problema para ellos era la menstruación

y se reían de las estudiantes: «Que están sensibles, que andan con eso, en esos días». En el consejo de facultad siguiente, estaban presentando los resultados de un estudio y caracterizando la muestra. Entonces la persona dijo: «La cuota de la muestra menstrual, ¡Ay! perdón esa palabra no se puede decir» (Margarita, 10.07.2023).

Margarita narra cómo otra académica mayor —con trayectoria y reconocimiento institucional— fue quien paró el debate para ponerle límite a la construcción de un imaginario de anomalía alrededor de una función básica del ciclo reproductivo femenino. Pero en las reuniones siguientes, este límite fue convertido rápidamente en motivo de burla.

También están los piropos sexualizados, incluso de los colegas que están en posiciones jerárquicas inferiores a las mujeres a quienes interpelan:

Quando era jefa del programa de acceso a la educación, había gente que estaba por debajo de mí, que eran hombres que trabajaban en la universidad y eran «vacas sagradas» [importantes], pero yo era su jefa. Y me pasó con un profesor asqueroso, que iba yo pasando por fuera de la universidad y me tiró un piropo en la calle. Desubicado, ¡si yo fui su jefa! ¿Qué nivel de respeto me tenía? (Donna, 14.07.2023).

Pero estas «elaboraciones» son realizadas también por los estudiantes, que se sienten plenamente autorizados a hacerlo: «Donde más experiencia de violencia de género sentí como docente, fue de parte de los estudiantes en comentarios de la evaluación docente [...]. Me topé con comentarios anónimos altamente sexistas. Cosas que me parecieron sinceramente chocantes» (Camila, 27.07.2023).

Difamación

Los imaginarios sobre la sexualización de las mujeres también pueden funcionar a modo de rumor: como conversaciones que circulan entre pares atacando la legitimidad personal y profesional femeninas. Nuevamente, Margarita es quien describe estas aberraciones.

Cuando cambió de institución, debió realizar un difícil concurso al cargo, pero las dudas sobre su lisura no tardaron a esparcirse:

Cuando llegué acá, el director de entonces me dijo: «Debes tener claro cómo es el ambiente aquí. La gente no es buena. Lo primero que hacen es pensar mal del otro. Estoy seguro de que dirán que eres mi amante y que por eso ganaste el concurso». Me sorprendí muchísimo. Él siguió: «Te lo digo para que no te sorprendas y andes con cuidado» [...]. ¿Cómo te explico lo que me produce una idea así? ¡Déjenme tener dignidad! (Margarita, 10.07.2023).

Este es un mecanismo de violencia verbal recurrente, pero los rumores no son dichos directamente a las mujeres, sino a sus espaldas. Una vez más, las académicas que ponen límites a estas prácticas son calificadas de «puntudas» [agresivas], «histéricas», «insoportables», «locas». Según Daniela: «La que reclamaba quedaba como loca. Tú reclamabas y eras la loca de patio. Entonces, de alguna manera el bajo perfil impide esto como estrategia, pero también invisibiliza el problema» (Daniela, 19.07.2023). Aquí, nuevamente, vemos las mujeres acudiendo al silencio para no magnificar los comentarios sobre sus conductas. Se difama también a las que denuncian las violencias de género y que apoyan a otras mujeres:

Fui de las personas que movilizó a muchas mujeres, acompañé a quienes tenían miedo: «te acompañé a denunciar». Fue parte de las cosas que me agotó. Porque, al final, terminaba chupándome los problemas de las demás [...]. Además, me ubicaban: «Esa es la perra que moviliza a todas» (Chascona, 26.07.2023).

Leonor cuenta cómo algunos colegas reservaban un tiempo entre sus actividades cotidianas para aventar chismes sexuales sobre las académicas:

Hacían comentarios muy sexistas sobre las mujeres. Uno venía a mi oficina a hablarme del sexo que tenían las compañeras: «La de antropología está saliendo con este, este y este». Yo respondía: «no me interesa, no lo quiero saber». Y seguía:

«Esta es la amante de no sé quién». Yo insistía: «de verdad, no me interesa» (Leonor, 25.07.2023).

Alicia narra un caso en que una colega que se separó de un académico de la misma universidad donde trabajaba sufrió el escarnio público en la institución. La separación involucró violencia de género del varón hacia la académica, quien hizo las denuncias policiales y judiciales pertinentes. Se decretó, incluso, una orden de alejamiento:

Empezaron a circular comentarios entre colegas de esta universidad: «¿Eres del departamento donde está fulana? Es conflictiva ella, está media loca». Y la gente que la conocía, decía: «¿Cómo está loca? ¿La conoces?». «No, pero me lo dijeron». «Si no la conoces, no digas que está loca». Ese tipo de cosas sucedieron con esta colega. Era una campaña de descrédito hacia ella, un tipo de acoso, de difamación [...]. Nunca ni siquiera conversé con la expareja de esta colega. No sabría decirte cómo fue para él la experiencia. Pero sí puedo decirte que circulaban entre colegas cosas como: «Me contaron que es súper complicada ella» [...]. «¡Ay, es súper cuática! [conflictiva]». Eran etiquetas muy fuertes, que probablemente venían de parte de él. Sin embargo, no circularon nunca etiquetas sobre él. Nadie que trabajaba con mi colega jamás la escuchó poniéndole etiquetas a él. O sea, ella siempre fue muy formal: «Esto es lo que pasó, hay una orden así, tengo miedo». Nunca buscó hacerle mala fama, sino explicaba la situación (Alicia, 26.07.2023).

Otro patrón de agresión verbal está en la práctica de denigrar frente a terceros el trabajo realizado por las mujeres, costumbre que sostienen incluso colegas en altos cargos cuya función sería (supuestamente) fomentar la investigación:

Escucho muchos comentarios que me deslegitiman. Por ejemplo, se comenta que publico poco, o que mi proyecto no es tan bueno, que no hago buenas clases, ese tipo de cosas. Un colega me dijo: «Vino el vicerrector de investigación a decirme que no eres tan buena académica». Me pregunto ¿pero por qué? Además, es una autoridad, va a una oficina de un colega a hablar mal de mí [...]. Creo que esto ocurre porque soy mujer y porque estoy politizada [en la universidad]. Mi

ejercicio académico no lo concibo sin que esté mediado por la política, y no cualquier política tampoco. Entonces, claro, me incorporé a un organismo superior universitario y, a partir de mi trabajo ahí, empecé a tener muchas dificultades con las autoridades (Flor, 21.07.2023).

Así, las mujeres que se adentran en los espacios políticos de la universidad son blanco de este tipo de difamación que no guarda relación con sus capacidades profesionales, sino con la necesidad de deslegitimarlas.

Rechazo al feminismo

Los relatos demuestran una enorme resistencia al feminismo y a la perspectiva de género, que se expresa en los diálogos en distintas instancias laborales. Aitana fue rechazada en una entrevista laboral cuando el decano le preguntó si era feminista y ella respondió que sí. María fue tildada de «feminista», «comunista» y «resentida» por exigir mejoras en las condiciones de infraestructura en su trabajo. Ser feminista puede ser también un problema para las mujeres con los estudiantes:

Los hombres en las ciencias sociales no querían tomar clases conmigo, porque temían que yo, feminista, les pusiera malas notas solo porque eran hombres. Mi ayudante de curso me contó que eso decían sus compañeros cuando él estudiaba. Yo tenía esta fama. En salud pasó algo similar. Solo había cuatro o cinco hombres, yo hacía clases de salud y género. Los hombres eran insoportables, molestaban toda la clase. En algún momento me enfurecía y decía: «por favor, si no les interesa, salgan de la sala». No estaban ni ahí: me odiaban porque era feminista (Francisca, 26.07.2023).

Está también la constante deslegitimación del feminismo como campo teórico. Los colegas acusan a las mujeres de estar hablando de la «ideología de género», como le pasa a Valentina. Los debates y temas feministas —como la interseccionalidad— son considerados irrelevantes. Las colegas tienen que luchar para que les autoricen

a usar espacios institucionales para actividades relacionadas con estas temáticas:

Yo que trabajo en la interseccionalidad, la luché. Por ahora voy a poder dictar un curso en este tema. Pero no fue bien recibido: «¿Por qué no haces un curso mejor de interculturalidad y racismo?». Respondí: «Sí, podría ser sobre interculturalidad; no lo manejo del todo, no es un tema que me apasiona, no me gusta el concepto, inclusive. Sobre racismo quizás podría ser, pero quiero proponer un curso de interseccionalidad. ¿Por qué no conocemos los debates sobre este tema?». Hay una resistencia total a abrir nuevos marcos de análisis de género, totalmente. El tema género es una piedra en el zapato. Está tocando los huevos [molestando]: «Ya viene la feminista a weviar [a molestar]» (Úrsula, 31.07.2023).

Jana sufrió un escarnio continuado en las reuniones de su unidad de trabajo, en las cuales el director del centro de investigación donde trabajaba la acusaba de «mala feminista»:

Es el entorno donde estoy trabajando actualmente, hacen chistes con el tema, los calificativos que usa mi jefe es que somos conflictivas, que somos separatistas. Me calificó en chiste muchas veces como «mala feminista» o «feminista ideológica», diciendo que voy a pervertir el centro de investigación con mi tipo de feminismo. Me comparaba con una colega, diciendo que ella sí era una «buena feminista», porque no ponía los problemas sobre la mesa (Jana, 02.08.2023).

El director se atribuía el derecho de indicarle a la académica cómo debería actuar para ser una «buena feminista»: lo primero sería no plantear en las reuniones de trabajo quejas sobre situaciones de desigualdad de género en el centro donde trabajaban.

Silenciamiento

Contradictoriamente, a veces la agresión verbal consiste en privar a las mujeres del derecho de expresarse. Vainilla fue silenciada en un consejo académico del departamento en que trabajaba, buscando dar su opinión frente a un conflicto:

Recuerdo una vez que me hicieron callar. Eso sí lo viví como violencia de género. En el momento me dio una rabia. ¡Una ira! No supe cómo manejarlo. Dentro de mí, cómo decirlo, lo sentí como una violencia de género [...]. «¿Qué te metes si no tienes que estar aquí?». Eso fue violento, no creo que se lo hubieran hecho a un colega (Vainilla, 20.07.2023).

Obsérvese los efectos que la situación tiene sobre la colega (rabia, ira, incapacidad de manejar lo vivido), todos sentimientos que ella debió reprimir. Este mecanismo es muy frecuente para las pocas mujeres que ocupan cargos directivos en la universidad, quienes son sistemáticamente desautorizadas por los varones a hablar:

Por ejemplo, ahora en el consejo de facultad. Con el director de escuela tenemos que asistir al consejo del que participamos todos los directores. Soy la única directora de toda la institución. Ahora hay una decana. Lo que hemos observado y conversado con X. [director y amigo], es que hay un grupo de directores que se toman la palabra. Yo me digo: ¿para qué voy a levantar la voz o la mano para decir lo que ya sabemos, que estamos en crisis y que no podemos seguir así? En vez de hablar de la crisis, prefiero plantear qué vamos a hacer. Esa es mi aportación. No me parece que se tomen la palabra para elucubrar, mientras estamos ahí diez minutos escuchando. Observamos que son los directores varones quienes se toman la palabra, no dejan hablar al resto, cierran el consejo alrededor de las discusiones entre ellos y no toman en cuenta a la decana. Ella es una mujer fuerte, pero no la toman en cuenta, la ningunean (Francisca, 26.07.2023).

MF fue la primera decana mujer de una universidad y relata cómo la ninguneaban hasta que se silenciaba en las reuniones con los demás decanos y vicerrectores (todos hombres):

Cuando entraba a esas reuniones con los decanos, yo abría la boca y ellos agarraban sus celulares; se me quebraba la voz, de la angustia. Entonces, empecé a quedarme callada, porque, además, iba a terminar llorando si seguía hablando. Me quedaba callada. Se producía un silencio y ellos reaccionaban. Eso fue lo más doloroso: no lo había vivido nunca. Acá aprendí lo que era la discriminación de género más brutal. Cuando salí

del cargo, salí del todo mal. Estaba internamente muy mal. Por suerte, en estos cuatro años en el cargo, siempre conservé mis investigaciones. En ese tiempo investigaba en el sector norte de la ciudad y teníamos una casona arrendada con los estudiantes. Me iba para allá y era feliz. Después volvía a la universidad y sufría, tenía mi esquizofrenia. Pero cuando salí del cargo de autoridad, me acuerdo de que una de las académicas más reconocidas de la universidad me quedó mirando y dijo: «Qué difícil es para las mujeres esta universidad». Para mí, esa frase fue la síntesis. «Sí, es demasiado horrible», le dije. Después, empezó a haber más decanas [...]. El rector estaba desesperado por el aumento del número de mujeres en cargos de autoridad (MF, 11.07.2023).

Además de sentir violencia, MF sentía esquizofrenia: un nivel elevadísimo de disociación de personalidad, debido a la forma como la desautorizaban en la universidad. Salió del cargo «del todo mal» en términos psicológicos. Cuando las mujeres participan de organizaciones políticas con protagonismo en las actividades institucionales, también sufren silenciamientos sistemáticos por «osar» desempeñar estas funciones:

Hace muchos años, era parte del comité triestamental de la universidad representando el sindicato [de profesoras/es] [...]. Para una campaña de elección del rector, organizamos desde el sindicato un conversatorio con los candidatos. No había mujeres, eran todos hombres los candidatos a rector. Pero los invitamos a hablar sobre los temas de género. A este evento no llegó mucho público, pero vinieron todos los candidatos. Terminé moderando el debate, porque ninguna de mis compañeras del sindicato quiso hacerlo. De casualidad, me senté al lado del exrector que, en aquel entonces, se estaba candidateando. Él es académico de la misma facultad donde trabajo. De repente, llegó un señor de barba y se sentó en el público. Uno de los candidatos, en su discurso, dijo algo sobre el comité triestamental universitario que estaba equivocado. Cuando él terminó su palabra, pedí la voz como representante del consejo: «Voy a aclarar estas informaciones sobre el consejo antes de dar continuidad al debate». Entonces, el señor de barba dijo: «Usted, ¡cállese!». Así, con esta violencia y delante de mis colegas. Casi me morí [...]. Me dolió la guata,

me quedé helada. El prorector, que participaba conmigo en el comité paritario, y que también se estaba candidateando, fue quien le respondió. Como estaba sentada al lado del exrector [entonces candidato a rector], le pregunté: «¿Quién es ese hombre de barba?». Era el que iba a ser su vicerrector (Francisca, 26.07.2023).

Francisca quedó helada y sintió un fuerte dolor de estómago. Vamos registrando, así, diversos impactos psicológicos y físicos que estos eventos provocan en las académicas. El mecanismo silenciador puede operar también a partir del ataque al conocimiento de las mujeres. Se apuesta por apuntar públicamente la insuficiencia de sus conocimientos. Se les «explican cosas»:

No eres importante. Cuando hablas, no te escuchan, pides la palabra y te dejan al final, te explican las cosas como si fueras tontita, eso también me pasa mucho: «Mira, Leonor» y siguen «blablablá». Les digo: «ya lo entendí». Varias veces digo que ya entendí. Por ejemplo, un profesor me explicó, en el consejo de departamento, qué era un análisis de discurso cuando yo iba a impartir un curso sobre este tema (Leonor, 25.07.2023).

Leonor tenía un doctorado y dos posdoctorados en análisis de discurso. Este mecanismo ocurre incluso cuando las mujeres son consideradas eminencias internacionales en los temas en cuestión, como en la escena a continuación:

Hay un colega nuestro que es súper descalificador. Hace un tiempo, recibimos una académica muy reconocida internacionalmente. Organizamos una conferencia abierta al público. Mira, cuando recibes a una invitada que está dando una conferencia, tienes todo el derecho de no estar de acuerdo con lo que ella dice. Pero hay formas de explicitarlo. Ella estaba dando su charla cuando este colega descalificador se paró en el público. No es que lo habló desde el asiento, sino que fue el único que se paró, y le dijo: «¡Usted es una ventrílocua!». Entonces la invitada, una mujer con mucha experiencia, se lo paseó. ¡Se lo paseó! [...]. Pero con ese colega descalificador me encuentro en una situación muy incómoda. No hablo nada intelectual con él, porque sé que es descalificador, que él piensa que todas las mujeres somos

tontas, no somos tan inteligentes como él. Entonces, te tira y te habla fuerte (Francisca, 26.07.2023).

El resultado de esto es que las mujeres desarrollan, progresivamente, un miedo a hablar:

En el tema del micromachismo en los espacios laborales y de encuentro, tiene que ver con estas negaciones, invisibilizaciones desde lo corpóreo, lo lingüístico, discursivas, que generan sistemáticamente una forma de violencia, abuso y también control de estos espacios. Porque te da miedo hablar. Tienes siempre miedo al error, a la equivocación y a generar una dinámica que te permita la igualdad. En términos de cómo tu voz también es importante o debería ser considerada para la toma de decisiones. La mayor violencia que viví de manera personal son estos micromachismos, las microviolencias, por llamarlos así (Fresa, 10.08.2023).

Infantilización

Es recurrente la mención —de parte de colegas y/o autoridades— a las académicas como «niñitas», «hijitas», «jovencitas». Esta constante infantilización las hace sentir «menores de edad» a cargo de hombres adultos a quienes deben «obedecer». Una escena vivida por Margarita, cuando era la única mujer en un cargo directivo de una universidad, ejemplifica el daño emocional que tales calificaciones provocan:

Viví también una situación que, solo de recordarla, me vuelve a alterar el ánimo. El rector de esta misma universidad, que sigue en el cargo todavía, al llegar a reuniones y actos saludaba a todos. Tendía la mano y decía «¡director!», «¡decano!», todo muy formal. En un acto, cuando llegó a mí, me abrazó, y me rodeó la cabeza con sus brazos: «¡Hola chiquilla!». Me eché para atrás, le di la mano muy seria, le digo: «¡directora!». Al ver esto, el decano que estaba a mi lado se ríe y le dice: «Cuidado que es bien puntuda [agresiva]». Recuerdo que me puse a llorar, pero no ahí; me fui al baño. Lloré, lloré, lloré y lloré. Me sentí disminuida. Además, al abrazar mi cabeza, y

apretarla fuerte, me dijo: «¡Cómo es divertida esta chiquilla!». Y mi cabeza ahí, en su axila (Margarita, 10.07.2023).

Alejandra fue tratada como una niña que necesitaba ser educada (por la mamá de su jefe) para «aprender a pensar»:

Terminó la reunión y me acerqué al jefe de la unidad de estudio y le hice una pregunta laboral [...]. Y me dice: «¿Sabes qué hubiera dicho mi mamá? Mi mamá hubiera dicho así...». Y me agarró el dedo de la mano y me lo puso en mi propia sien. Le dije: «Es muy despectivo lo que estás haciendo». Entonces, me respondió: «No, es lo que mi mamá me hubiera dicho» (Alejandra, 1.08.2023).

Estos tratos redundan en una disminución sistemática de las valencias femeninas. Pero los hombres lo interpretan como «cariñosos». El paternalismo y machismo de esta reducción de las mujeres a una «infancia interminable» y destinada a la protección de la «mayoridad paternal» masculina, no solo no es percibido como problemático por los hombres, sino que ellos suponen que están siendo ejemplarmente cordiales al hablarles así. Reflexionando sobre este comportamiento, Aitana dijo «sentirse violada» cada vez que es nombrada como «hijita» por jefes varones.

ACOSO SEXUAL

Varias mujeres mencionaron casos de acoso sexual que extrapolan lo dialógico, volviéndose agresiones físicas incluso. Sara destacó que existían múltiples casos en la institución en la cual trabajaba realizados por académicos hacia mujeres de menor rango jerárquico (estudiantes, académicas jóvenes, secretarias). Es decir: «Hay acoso, abuso, un montón de casos. Unos son bien emblemáticos. Hay casos de profesores que embarazaron a estudiantes, uno que embarazó a una secretaria joven. Un montón de casos bien terribles» (Sara, 11.07.2023). Para las académicas jóvenes, los acosos se inician desde la postulación a cargos, porque los hombres generan situaciones

asimétricas que condicionan sus posibilidades de obtener trabajo o invitaciones de otro orden:

Iba a postular al cargo con este mismo tipo asqueroso. Él me invitó a postular y me dijo: «Oye, vamos a conversar y caminemos, porque me gusta caminar». Ahí me empezó a preguntar cosas: «¿Tienes pareja?» [...]. Me sentí muy incómoda con las preguntas, con estar los dos caminando por ahí. Me sentí rara (Elisa, 24.07.2023).

Elisa finalizó la conversación y no postuló al cargo. Pero no todas las académicas jóvenes logran protegerse. Alejandra, en su primer día de trabajo, debió encajar el avance de un directivo de la universidad: «Cuando entré, viví una mirada muy lasciva de quien ahora es el presidente de la junta directiva de la universidad. Pensé al instante: ¿Adónde me vine a meter?» (Alejandra, 1.08.2023). Una vez ya contratadas, resulta más difícil frenar los abusos. Julieta narró la primera vez que sufrió acoso sexual de un jefe, en su primer empleo académico:

Tuve una experiencia de acoso muy fuerte [...]. Un día, me llamó el director a su oficina. Yo era súper tímida [...]. El tipo siempre se imponía mucho, era «el director», todos andaban corriendo cada vez que llegaba. Se acercó a mí y yo andaba con un pantalón de estos que te amarras el hilo en la cintura. Él se acercó y me tiró el hilito. Quedé paralizada completa, me costó leer lo que estaba haciendo, entender la situación. Era conocido, *vox populi*, que él era de estos hombres que te abrazan y que te sobajean cada vez que te saludan. Todas las mujeres le rehuíamos porque era muy desagradable, te abrazaba y te apretaba. Entonces, cuando se acercó me tiró el hilo [del pantalón] y me agarró. Me quedé de una pieza [paralizada]. Él se dio cuenta de que me sentí muy incómoda y se metió a hacer otra cosa. Salí temblando, temblando, temblando [...]. La única estrategia ahí era arrancarse, no estar cerca de él. Si saludaba, nos íbamos del lugar. Si sabíamos que él iba a estar, por ejemplo, en una comida, saludábamos todas en grupo, para que nadie estuviera a solas con él (Julieta, 6.04.2023).

El acoso perpetrado por el académico era tan sistémico que Julieta lo califica «*vox populi*». Las mujeres tenían tanto miedo que le saludaban en grupo. Alfonsina, a su vez, relató cómo su jefe en su primer empleo como investigadora le mostraba el pene erecto en su oficina:

Sucedió con un investigador de la CL02 [universidad privada católica, Chile], que me subcontrató. Él decidió que, como no cedía a sus encantos, tenía que ser lesbiana. Finalmente me despidió porque, argumentó, su psiquiatra le había dicho que yo era un caso perdido, de los peores. ¡Fue terrible! Yo resistí, pero sufrí mucho [...]. Entonces, tengo esa parte de la experiencia que es muy mala, pésima. Porque tú estás en un trabajo que quieres hacer. Además, estaba recién volviendo a la sociología y con un esfuerzo enorme, era un estudio sobre familia que me interesaba mucho, que podía hacerlo, y él estaba absolutamente obsesionado con mi persona. Encontraba que yo era brillante y no sé qué más. Entonces yo llegaba a su oficina y él se abría el marrueco [cierre del pantalón] y me decía: «Mira cómo me tienes» [mostraba el pene erecto]. ¡Qué horror! Era un asco, era realmente un asco. Entonces, claro, yo ponía límites, no lo dejaba que se me abalanzara a besarme, pero no había ningún recurso, instancia, para decir, «mira, este señor está haciendo esto». A mí me interesaba el trabajo [...]. Al final, como se dio cuenta de que no había ninguna posibilidad de llegar a nada conmigo, decidió que yo era lesbiana [...]. Me alivié cuando me echó (Alfonsina, 2.08.2023).

Además de sufrir acoso sexual, Alfonsina fue testigo de cómo se estigmatiza a las mujeres homosexuales. Aun cuando esta no era su orientación sexual, la justificación institucional para despedirla fue decir que «era lesbiana» y «de las peores».

Otro de los recursos de los académicos es insinuar que lo que están haciendo no es acoso sexual, sino «invitaciones». Las colegas contaron la insistencia de sus jefes en sus primeras experiencias laborales para que durmieran con ellos en viajes de trabajo:

Trabajé con un jefe que era medio lascivo. No lo enfrentaba, no le decía nada. Por ejemplo, una vez teníamos que hacer

un viaje y él me sugirió dormir en la misma habitación, que viajáramos los dos. Le dije: «no, yo me voy a la casa de mi mamá». Este tipo de cosas nunca las formalicé o denuncié (Flor, 21.07.2023).

Me citaron una vez a Valparaíso, un académico que es súper progresista, ecológico, y todo lo demás. Pasaba el rato y no se hablaba de nada de trabajo. Luego, me dice: «Quedémonos a alojarnos y mañana seguimos conversando». ¡Unas cosas absurdas! (MF, 11.07.2023).

Estas escenas no dejan de suceder cuando las mujeres tienen más experiencia, pero ellas van aprendiendo a frenarlas. Julieta narró otra escena más, de cuando ya había desarrollado una importante trayectoria académica:

En una universidad donde trabajaba había profesores «listos». En el estacionamiento me encontré con uno de derecho y nos saludamos: «Hola, ¿qué tal?». Y se acercó a saludar y también con ese sobajeo, todo muy desagradable. Ahí ya estaba más preparada y le empujé diciendo: «¡Oye! ¿¡Qué haces!?» (Julieta, 6.04.2023).

En ocasiones, los colegas siguen intentando usar el argumento de que se trata de invitaciones, de «seducción», pero la experiencia de las mujeres frustra estas interpretaciones:

Ese tipo me agarró los hombros y trató de besarme a la fuerza dentro de la universidad. Lo tuve que empujar muy fuerte [...]. Además, me defendí y le dije [al agresor]: «mira, si me haces cualquier cosa, te voy a denunciar, voy a contar esto en un medio [de comunicaciones]». Entonces, me dijo: «No, si era seducción». Le respondí: «no era seducción, porque yo no estaba de acuerdo y estamos en una institución donde eres mi superior jerárquico». Entonces, él siguió negando hasta que me pidió disculpas [...] (DP, 4.08.2023).

Itinerante entrega otro ejemplo de cómo las mujeres con más experiencia logran desautorizar estos comportamientos:

Tuve una situación de acoso sexual [...]. El tipo me intentó acosar, pero le miré a la cara y no pudo. A ese le quebré el ego. Esta fue una de las venganzas más dulces que tuve: aparecer como coautora suya cuando él no quería, y por decisión de mi jefe. Era un tipo mayor que estaba usando todo mi trabajo intelectual y que no quería que apareciera mi nombre como coautora (Itinerante, 25.07.2023).

En este caso, el acoso sexual se mezcla con la expropiación de la producción femenina: son dos formas de sometimiento androcéntrico. Algunas colegas pasan años aguantando estas situaciones de acoso en silencio, lo cual redundo en un enorme daño profesional y psicológico para ellas:

En términos personales me afectó enormemente. En términos de mi estabilidad psicológica, de hacer mi trabajo con la tranquilidad y con gusto. Hago mi trabajo por pasión, por gusto. Y fue esa pasión lo que me ayudó a subsistir a este entorno. Cuando despidieron a este acosador, una parte minoritaria de la universidad lo apoyó porque tenía complicidades académicas, políticas, de clase. La parte que no lo apoyó, se contactó conmigo y me preguntaron cómo era posible que hubiera pasado diez años sin denunciarlo. Una colega que fue decana me llamó a su oficina y me dijo: «Desde que contrataron a este señor, entendí que era psicópata. Pero ¡cómo lo defendían!». Me fui enterando de este tipo de cosas después de haber sufrido acoso durante diez años (Daniela, 19.07.2023).

Hay mujeres que aguantan estas situaciones en silencio incluso más de una década. Una de las historias más sensibles que recopilamos alude a las violaciones sistemáticas que sufrió la hermana de MF de parte de autoridades de una universidad católica chilena. Nos tomamos la libertad de reproducir íntegramente este testimonio, dada la importancia y trascendencia del relato:

Descubrí que mi hermana fue abusada por curas. El 2018 se hicieron públicos los abusos de B., un sacerdote. Mi hermana es teóloga, y en la televisión apareció otra teóloga que sufrió abusos terribles y era su compañera de curso en la universidad. Entonces, mi hermana empezó a tener crisis de pánico, se descompensó emocionalmente [...]. Debí internarla. Ahí

ella empezó a tener *flashbacks* [recuerdos en retazos], y esta cuestión explotó para ella. Siempre sospeché que le había pasado algo, pero no me imaginaba que esto. Pensaba que estaba desequilibrada mentalmente, pero por otras razones. Los curas que abusaron de ella, después, le dieron trabajo. Es lo que hacen, ¡fíjate la podredumbre! Yo no debería estar acá [en la universidad católica], por eso pedí bajar mi carga a media jornada. Le había preguntado al vicerrector de acá: «¿me puedes averiguar sobre mi hermana?». Jamás pensé que hubiera pasado por esto [...]. Bueno, entonces, le pregunté una vez a este cura de mierda que ocupa un cargo de autoridad, porque sospeché de los problemas de mi hermana, quería entenderlos. Y yo pensando que mi hermana era rara, porque en un minuto a mi hermana la echaron del cargo de profesora que tenía [...]. Mi hermana estaba, desde hacía mucho rato, con varios problemas psicológicos [...]. Y no sé en qué minuto de complicidad con ese cura de mierda, que era autoridad de la universidad, le pregunté. Pero él me dijo que no sabía nada. Entonces cuando explotó el escándalo por la prensa, mi hermana empezó a contarme todo. Era una cosa feroz, brutal. La llevé a una fundación donde la ayudaron mucho [...]. Creo que llegaron a declarar 18 mujeres. Era una corte de hombres abusadores. El sacerdote este, el abusador, tenía sus secretarios y ellos también abusaban. Mi hermana era estudiante de teología, tenía 17 años, y había entrado recién a la CL02 [universidad privada católica, Chile]. O sea, era menor de edad. Pero cuando ella trató de pedir ayuda, porque se empezó a dar cuenta, no nos habló a la familia. Yo estaba fuera del país. Ella pidió ayuda a E. [sacerdote y autoridad universitaria], a P. [sacerdote], todos la culparon a ella. Ella habló con varios curas más, y todos la culparon a ella. Yo la acompañé en el juicio. Fue terrible. Yo entraba al patio [de la universidad] y los veía a estos abusadores. Antes estaban mucho más en el patio que ahora. Y me ponía a llorar porque era una brutalidad. Pero lo enfrenté. Le escribí una carta al rector en ese minuto y pensé que me iban a echar, pero no se atrevieron [...]. Le dije al rector: «quiero que sepas que sé de todo, que mi hermana fue iniciada sexualmente por un sacerdote, D., y no solamente eso. Sé, además, que la revictimizaron. Sé que E. [sacerdote y exrector], a quien echaron de la organización religiosa por abusos sexual, P. [sacerdote] que murió y todos los curas a quien mi hermana fue a pedir ayuda le dijeron que ella era el problema». Claro, le decían que

era su culpa porque era bella, joven, exuberante, preciosa. Tal cual. Hasta hoy, mi hermana tiene secuelas de todo esto. La dejaron pésimo en términos psicológicos [...]. Entonces, bajé a media jornada: hago lo mínimo, no voy a ninguna reunión de ellos de acá, nada. Cuando me los encuentro [a los curas] en el patio, los evito. La indemnización que le pagaron a mi hermana fue de 70 millones [pesos chilenos]. No es nada. Mi hermana está jubilada por problemas psiquiátricos desde los 48 años, más o menos. Abusaron de ella a los 17. Realmente es una cosa muy perversa, lo hicieron con al menos 18 mujeres (MF, 11.07.2023).

CUANDO LA VIOLENCIA VIENE DE UNA MUJER

En el marco relacional androcéntrico que caracteriza las ciencias sociales en Chile, las mujeres en cargos de liderazgo sienten enorme presión por adoptar comportamientos «masculinos»:

Hay un largo camino por recorrer para entender qué es lo que una puede aportar como mujer, qué es lo que aprendió en condiciones que fueron adversas; en condiciones de actuación que fueron más masculinas y que, yo por lo menos, las vi, las aprendí y las usé. Y, después, las traté de cambiar o de distanciarme, de hacer mí síntesis [...]. Honestamente, no sé cómo será el futuro, pero en el presente es bueno saber cómo ejercer el liderazgo masculinamente, en un contexto masculino, cuando estás discutiendo con colegas hombres que no tuvieron ninguna gran transición, que en su vida no cambiaron muchos puntos de vista y se los retroalimentan entre ellos. Ahora están incluso a la defensiva porque sienten y dicen que llegó el momento de las mujeres. Entonces, es mejor saber cuáles son esas formas y perspectivas en las que se mueven ellos, y saber usarlas, porque no resulta nada fácil sobreponerse a ellas. No es que puedas decir libremente: «voy a habitar mi lugar como directora y voy a discutir con ellos solamente desde lo femenino». En términos prácticos, y voy a expresarlo de forma súper burda, hay también «matonaje de machitos». Es difícil enfrentar este escenario jugando con otras herramientas (Victoria, 13.07.2023).

Victoria, con una larga experiencia en cargos directivos, viene transformando los rasgos de la masculinidad que adoptó cuando más joven, pero no todas las colegas realizan estas reflexiones. Varias entrevistadas sinceraron que, en sus experiencias laborales, vieron cómo las mujeres usan el ejercicio de la violencia con otras/os colegas como estrategia de posicionamiento jerárquico-institucional:

En verdad ella [la decana] es como bien jerárquica y no se vincula mucho, no saluda mucho [...]. Un día ella estaba hablando con el director de doctorado: le gritaba y le golpeaba la mesa. Él es un colega [académico] y ella le gritaba, lo trataba pésimo y yo decía: «no puede ser». Bueno, no cerré la puerta, la dejé más abierta para escuchar por qué lo estaba retando y era como: «Si no sabes hacer el trabajo de un director, te puedes ir». Después fui a hablar con él: «no puede tratarte así, gritarte así». Y me dice: «Pasa, siéntate». Estaba súper afectado y le dije: «la próxima vez voy a tener que intervenir» [...]. Fue incómodo, extremadamente agresivo, muy violento. De hecho, tuve pesadillas al día siguiente, soñaba con cosas de gestión, de la universidad [...]. Nosotras a veces nos preguntamos: «¿Cómo es posible este tipo de comportamientos?». Con otra compañera, que es la directora del centro, la decana es muy extraña y se supone que ella hace estudios de género. Quizás actúa así para legitimarse en el puesto. De repente por eso llegó al cargo, porque es pedante. Ella era directora de un departamento antes de sociología y creo que ya era bastante autoritaria (Catalina, 12.07.2023).

También hay mecanismos de control sobre las mujeres que, por su perfil académico, pueden representar una amenaza a las mujeres en el poder. Estas son observadas más de cerca, controladas, manipuladas:

Hay mucha jefatura de mujeres tóxicas, malas, dañinas [...]. Hasta resulta raro verlo así. Una asumiría que la violencia en contra de las mujeres viene de hombres, pero no es solamente así. Te voy a contar un par de cosas que me pasan con mi jefa [...]. Hay varios elementos que nos hacen pensar, a una colega y a mí, que hay misoginia de la jefa hacia nosotras, que es discriminación de género, aunque sea una jefa mujer. Ella nos dice: «A nadie le interesa tu perfil», o nos trata como

de chantajear emocionalmente: «Cuando no vienes, te echo de menos». También nos hostigó. Por ejemplo, cuando nos ganamos un fondo interno de investigación, ella a los pocos días nos pidió [...] que le enviáramos un cronograma de todas nuestras actividades hasta fin de año, a pesar de que nosotras teníamos un convenio de desempeño, que es un instrumento formal para planificar tus actividades en la universidad [...]. A nadie más le pidió eso (Alejandra, 1.08.2023).

Juno subrayó la rivalidad y competencia entre académicas, observando que en su entorno laboral hay más enemistades entre ellas que reciprocidad, generando un ambiente de celos, paranoias persecutorias y desconfianzas:

Fue una lucha, porque me rechazaron el permiso para cursar mi doctorado varias veces. Tuve que pedir licencia psiquiátrica, estuve con una depresión severa, a raíz de toda esa lucha. Al final, no me redujeron la carga académica; hice mi doctorado teniendo cien por ciento de carga académica y eso me generó no solo una depresión, sino un estrés crónico que arrastro hasta hoy. Fue terrible, y lo peor es que fueron mujeres [...]. Esa fue mi bienvenida a la academia. Me lo hizo saber la colega que era la autoridad en ese momento, que era una forma de someterme: «Necesitamos amoldarte a la academia, vienes muy niña, muy inmadura, necesitamos que madures, te tienes que amoldar. Aquí nosotros mandamos». Entonces, esa era la forma de amoldarme [...]. Mi visión sobre la academia, incluso sobre las colegas, es justamente que debo apoyar. Es de apoyar, acompañar, ayudar a levantar. Si te puedo levantar y ayudar para que tú llegues a la cima, lo haré. Fue lo que le dije, en su momento, a mi jefa, cuando ella pensó que venía a ocupar su lugar. La misma persona que me llamó [a trabajar en la institución], pensó que venía a «aserrucharle el piso», a quitarle el puesto de jefatura. Después, cuando pasó toda esta ola, me la encontré [...] y le dije: «nunca quise tu puesto de trabajo. Yo era tu aliada, venía a ayudarte. Me viste con una competencia, me hiciste la guerra, me acorralaste en un rincón para que me azotaran. Luego te fuiste y me dejaste ahí, para que me azotaran. Espero que hoy día te des cuenta de que nunca fui tu enemiga» (Juno, 18.07.2023).

Sara destacó cómo las mujeres con más trayectoria académica explotan laboralmente a las más jóvenes: ella pasó por eso y fue testigo de cómo otras compañeras también. Debido a las lógicas jerárquicas académicas, es común que mujeres jóvenes que ejercen asistencia de investigación sean maltratadas por las directoras de proyectos. Sara menciona haber trabajado con académicas que trataban a las asistentes como «sirvientes» y se apropiaban de su trabajo intelectual: «Vi y viví mucha explotación de mujeres hacia mujeres» (Sara, 17.07.2023).

Margarita, a su vez, fue víctima de episodios de violencias de género por parte de jefaturas femeninas al menos cuatro veces en su trayectoria laboral. Una de ellas ocurrió en su embarazo y, otra, cuando debía cuidar a una hija con una grave enfermedad:

Traté de cumplir mucho y, esta mujer, en mi segundo embarazo, en una reunión muy importante me preguntó algo. Me equivoqué con la respuesta de una cifra, de una estadística [...]. Dijo en público: «¿Alguien me puede decir qué le pasó a esta niñita? ¿Se puso tonta con los embarazos?» [...]. Me acuerdo de haberme puesto de este color [señala objeto rojo]. Es decir, roja, roja, roja. Una colega que trabajaba conmigo me dijo: «Tranquila, tranquila, tranquila». De verdad, me acuerdo de que me tiritaba todo. Fue una situación de violencia de género [...]. Cuando se manifestó la enfermedad de mi hija, estaba trabajando y tenía una jefatura también tremenda. Otra mujer, que un día me dice: «¿Dónde estás? ¿Dónde estás? [chasquea el dedo delante de los ojos reproduciendo el gesto de su jefa]. Vuelve aquí, porque a tu hija la están cuidando en el hospital. Cuida tu pega [trabajo], tu marido no tiene trabajo, cuida tu trabajo aquí» (Margarita, 10.07.2023).

También hay mujeres que encubren a agresores, buscando establecer lazos con académicos «importantes» para lograr mejores posicionamientos. DP narra cómo al relatar a dos académicas en cargos directivos haber sufrido acoso sexual de parte de un profesor, estas disminuyeron la gravedad del caso. Una terminó incluso apoyando al agresor:

Se lo conté a una colega con mucho poder y ella me dijo: «¡Ay!, en Chile hay que hacer pedagogía con los hombres» [...]. Después, se lo dije a otra mujer que me responde: «¡Ay, qué lástima!, me pones en problemas porque participo en la misma universidad. Si me lo cuentas, tendré que denunciarlo» [...]. Lo que me cayó mal es que esta misma mujer después apoyó a este tipo para candidatearlo a un premio nacional. Entonces, ella me envió una carta diciéndome: «¿Puedes firmarla para apoyarle? Necesita apoyo de mujeres». «¿Cómo? —le dije—, te conté todo esto, ¿cómo quieres que lo apoye?» (DP, 4.08.2023).

CIERRE

Este capítulo caracterizó, a partir de los relatos de académicas, un cuadro de violencia basada en el género naturalizado en los espacios científico-universitarios donde ellas trabajan. Se establecieron tipologías para las agresiones verbales y se analizó el acoso sexual, identificando los mecanismos que permiten su manifestación y/o reproducción. Los hallazgos apuntan a que aislar los acosos verbales, laborales y sexuales que estas mujeres sufren es difícil: se trata de dinámicas imbricadas entre sí.

Por otra parte, este estudio demuestra que, en los vericuetos del mundo académico, literario e intelectual —espacios históricamente masculinizados en nuestras sociedades— las mujeres que visibilizamos estos fenómenos somos acusadas de locura, de ser exageradas, contraproducentes, insoportables, difíciles (Russ, 2022 [1983]).

Es aún muy difícil abordar estos temas, sobre los cuales reincide una «hipocresía de género» (Gentili, 2012, p. 2). Las ciencias sociales son clave en las teorizaciones sobre la igualdad de género en Chile, participando del activismo feminista, pero no siempre aplican las máximas que defienden públicamente en sus propios espacios laborales. Tienen «una aguda capacidad para juzgar a la sociedad y muy poca para juzgarse a sí mismas» (Gentili, 2012, p. 3). Esta falta selectiva de conciencia (auto)crítica ayuda a preservar y ampliar jerarquías socioculturales, poniéndonos en una ilusoria condición

de exterioridad con relación a fenómenos sociales que padecemos también las académicas.

Este escenario genera varios impactos psicológicos en las mujeres entrevistadas que, empero, no constituyen elementos individuales o aislados, puesto que se verifican en la mayoría de ellas. Como estrategia de supervivencia, las mujeres se desconectan frecuentemente de los malestares físicos que van apareciendo en la medida en que deben convivir con situaciones de violencia (dolor de estómago, de cabeza, lumbagos, depresión, crisis de pánico, ansiedad crónica, contracturas musculares, insomnio son los más citados). Ellas van siguiendo adelante con estos malestares, buscando minimizarlos, y evitando indagar en lo que expresan.

Recuperando los debates del capítulo 6, los relatos indican que las mujeres frecuentemente recurren a la «despersonalización» como mecanismo psicológico, para «soportar lo insoportable» (Bouchoux, 2022, p. 124). Nos volvemos espectadoras de nosotras mismas, nos distanciamos de la escena y nos desconectamos de nuestros cuerpos (Bouchoux, 2022). La capacidad de racionalización de las relaciones sociales es una herramienta analítica importante en nuestro trabajo. Para sostener esta capacidad con relación a las experiencias ajenas, sin aplicarlas a las propias, estaríamos surcando mecanismos de racionalización selectiva que operan precisamente a través de la despersonalización, en la separación de lo racional y lo sensible/corporal (Gilligan, 2014, p. 89). Estos mecanismos apuntan a que estamos atravesando situaciones de dolor y trauma a las que respondemos fragmentando y compartimentando la relación entre las sensibilidades, cuerpos y pensamientos.

Vimos que la mayoría de las agresiones recopiladas fueron cometidas por hombres. Pero sería una equivocación suponer que las violencias de género que las mujeres viven en sus espacios laborales son perpetradas únicamente por figuras masculinas. Varias colegas narraron escenas en las cuales otras mujeres ejercían distintos tipos de vulneraciones hacia ellas u otras académicas. Para ocupar cargos de liderazgo, las mujeres son llevadas a masculinizar su manera de actuar y de dialogar con el entorno laboral. Estos patrones de

lenguaje y comportamiento están tan establecidos como «la norma» que resulta muy difícil construir legitimidad en funciones directivas sin adoptarlos.

Estas reflexiones son clave para superar las visiones más dicotomistas y asumir, también desde una postura crítica, la necesidad de aprender de las lógicas masculinas para apropiarlas desde otras matrices. Es algo que en ciertos círculos feministas cuesta mucho debatir porque se siente que exponer esta realidad podría contribuir a debilitar la lucha por la igualdad y por la no-violencia de género en la academia. Desde nuestra perspectiva, asumimos que esta autocrítica es un punto de partida ineludible para dicha lucha, la cual carecería de sentido si no fuéramos capaces de asumírnos como parte del problema.

AGRADECIMIENTOS

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* (atribuida a Menara Guizardi). También agradecen a Edison Pérez por la revisión de gramática y estilo en castellano, a Christine Ann Hills por la traducción al inglés; a Rosario Undurraga y Ana Alcázar por la lectura atenta del manuscrito.

REFERENCIAS

- Alvarado, A., Rivera, F. y Suazo, F. S. (2022). Protocolos de género y Ley N° 21.369: hacia «una educación feminista» en las universidades chilenas. *Revista de ciencias sociales*, (80), 183-251.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN]. (2021). *Ley 21369: Regula el Acoso Sexual, la Violencia y la Discriminación de Género en el Ámbito de la Educación Superior*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1165023> (Acceso: 11.02.2024).
- Bouchoux, J. C. (2022). *La violencia invisible. Identificar, entender y superar la violencia psicológica que sufrimos (y ejercemos) en nuestra vida cotidiana*. Arpa.

- Cuenca, C. (2013). El acoso sexual en el ámbito académico: Una aproximación. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 6(3), 426-440.
- Gentili, P. (2012). La persistencia de las desigualdades de género. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, (52), 1-8.
- Gilligan, C. (2014). Moral injury and the ethic of care: Reframing the conversation about differences. *Journal of Social Philosophy*, 45(1), 89-106.
- Hanson, R. y Richards, P. (2019). *Harassed. Gender, Bodies, and Ethnographic Research*. University of California Press.
- 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.
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (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). Recuperado de www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1165023 (Acceso: 17.08.2023).
- Romero, M. (2022). Experiencias de violencia de género en mujeres migrantes bolivianas residentes en Tarapacá, Chile. *Estudios Fronterizos*, (23), 1-24.
- Russ, J. (2022 [1983]). *Cómo acabar con la escritura de las mujeres*. Barret.
- Segato, R. (2010). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo.
- Ugarte, J. L. (2012). El acoso laboral: entre el Derecho y la Psicología. *Revista de derecho (Valparaíso)*, (39), 221-231.
- Wies, J. R. y Haldane, H. J. (2011). Ethnographic Notes from the Front Lines of Gender-Based Violence. En Wies, J. R. y Haldane, H. J. (Eds.), *Anthropology at the Front Lines of Gender-Based Violence* (pp. 1-18). Vanderbilt University Press.

EPÍLOGO

Carolina Stefoni y Herminia González

Escribir las palabras finales de una obra como la que tienen en sus manos no fue una tarea fácil. La cercanía con quienes relatan, la identificación con sus historias, la interpelación a nuestras experiencias y el aprendizaje colectivo que se produce en el proceso de la investigación nos planteó desde el inicio el desafío de escribir desde lo propio, sobre nosotras mismas. Y, sin embargo, hacerlo en compañía, como parte de la ética del cuidado que impregna este libro, fue clave para transitar estos caminos y llegar al final de esta travesía forjando esperanzas. En este libro, experimentamos el optimismo en el aprendizaje de formas de trabajar que desafían las epistemologías universalizantes.

Este volumen, producto de una investigación en curso, recogió las voces y las vivencias de violencia y desigualdad de género de muchas científicas sociales que hacen parte de la academia en Chile. Ellas se ubican en distintas universidades, con diferentes condiciones laborales, poseen trayectorias consagradas y también están las más nóveles. Y si bien seguimos unos rigurosos criterios de selección que conformaron una muestra diversa, nos encontramos con que teníamos una enorme familiaridad con las experiencias de las mujeres entrevistadas.

En algunos casos había mayor cercanía: nuestras vidas se habían cruzado en determinados momentos laborales y/o sociales. En otros, en cambio, sabíamos de ellas a través de sus publicaciones o participación en seminarios y reuniones más amplias de trabajo. También nos sucedió, sobre todo con las más jóvenes, que aunque no las hubiésemos conocido previamente, podíamos reconocer sus

trayectorias, casas de estudio y quienes habían sido sus mentoras. De este modo, la muestra fue efectivamente diversa, pero al mismo tiempo existía una cercanía ineludible con las mujeres que donaron sus «inventarios de memoria» a este estudio, con quienes compartíamos una misma comunidad académica. Esto nos dio la oportunidad de escuchar los relatos de muchas mujeres situadas en distintas universidades y territorios, con distintas experiencias y trayectorias, pero reconociendo vivencias similares acerca de nuestros tránsitos en la academia.

En síntesis: escucharlas y escucharnos derivó en algo que no habíamos imaginado al comienzo de la investigación, ya que poco a poco fuimos construyendo un sentimiento de cercanía, de comunidad. La similitud en los relatos, algo que sospechamos iba a producirse, generó un reconocimiento entre las participantes y las investigadoras del equipo, y una reflexión posterior sobre cómo avanzar.

Vimos que, desde el movimiento nacional conocido como *Mayo Feminista de 2018*, se produjeron cambios jurídicos e institucionales importantísimos en los entornos científicos y de educación superior nacionales de Chile. Hoy casi todas las universidades del país cuentan con un marco normativo interno que previene la violencia de género, que establece conductos de denuncia y que promueve acciones orientadas a acortar las múltiples brechas que enfrentan hombres y mujeres.

Sin embargo, las desigualdades en la academia persisten, como perduran también las asimetrías entre las universidades: en algunas instituciones fue más difícil la implementación de las nuevas normativas que en otras. A pesar de identificar estas enormes resistencias, en este epílogo queremos detenernos precisamente en el horizonte de esperanza que vislumbramos a partir de este aprendizaje en conjunto, en la interacción con quienes participaron de la investigación. Buscamos, así, dar algunas luces y reflexionar sobre los futuros por construir.

En primer lugar, ser parte de esta investigación significó abrir nuestros propios recuerdos que comenzaron a sumarse al material

de análisis recolectado. Esto fue producto de haber donado nuestros propios testimonios a la investigación y, a la vez, de nuestra profunda identificación al escuchar las experiencias de las entrevistadas. Nunca antes habíamos estado tan cerca del «sujeto de estudio» ni habíamos vivenciado tanta reciprocidad como en esta ocasión.

Dialogamos sobre las distancias y cercanías entre quienes investigábamos y quienes forman parte «de lo investigado» en nuestro estudio a partir de constantes conversaciones entre el equipo de trabajo. Estas conversaciones nos permitieron redimensionar los relatos propios y ajenos para luego analizarlos. En este ejercicio, fuimos acompañadas y apoyadas por una terapeuta profesional, experta en guiar procesos colectivos desde metodologías feministas. La reflexividad en torno a los significados, sentimientos, prácticas y recuerdos fue lo que nos permitió la emergencia de un relato común.

Así, fuimos desdibujando la rígida dicotomía *nosotras/las otras*, sin renunciar con ello al reconocimiento de nuestras especificidades. Al contrario, fuimos reconociendo y matizando nuestras diferentes posiciones de poder. El carácter intersubjetivo que se manifestó desde un comienzo en el proceso investigativo —y que nos valió un ejercicio reflexivo permanente que recién mencionamos—, contribuyó a construir un *nosotras/otras* compartido, que hace parte de ese futuro alentador.

En segundo lugar, el reconocimiento de este *nosotras/otras* nos permitió aunar nuestras voces ayudándonos a identificar, nombrar y visibilizar no solo las prácticas de desigualdad de género en el mundo universitario, sino también nuestras propias estrategias de resistencia. Al tomar conciencia de las desigualdades de género que se producen en la academia, de las mayores dificultades que enfrentamos las mujeres para lograr nuestra inserción y las múltiples violencias que debemos enfrentar en el cotidiano, logramos observar e identificar aquellas estrategias que se van ensayando para sortear innumerables obstáculos. Al ver estas estrategias en conjunto, unas al lado de las otras, se observa un potencial transformador: ellas abren nuevas maneras de realizar y construir la academia.

En esta reflexión, indagamos qué tipo de academia queremos construir, resignificando nuestros espacios laborales en la universidad, interrogándonos sobre nuestras posiciones en ella, atreviéndonos a enunciar el deseo de asumir cargos de dirección, sea en decanaturas, vicerrectorías y también —por qué no— rectorías. Es importante en este ejercicio reconocernos en lo que somos, el lugar que ocupamos y las aspiraciones que poseemos. Desde estas enunciaci-ones podemos apuntar al necesario cambio social. Un cambio que pasa por ofrecer las mismas oportunidades de crecimiento laboral, la validación en función del mérito, de los resultados obtenidos, pero también generar condiciones laborales pensadas en las demandas de cuidados que usualmente las mujeres asumimos en condiciones de desigualdad.

En esta investigación, identificamos y pusimos en discusión nuestras propias formas de habitar la academia. En los espacios de discusión generados vimos que nuestras experiencias resuenan en otros cuerpos y latitudes. Si bien esto no es nada alentador, poner en común nuestras trayectorias como académicas de las ciencias sociales y las dificultades vividas en el camino, fue también una experiencia de cuidado, de reconocimiento y de restitución.

Comprendimos que somos capaces de construir procesos de autonomía colectiva, que nuestras formas de estar, resistir y contestar las desigualdades y violencias de género que nos atraviesan en estos espacios son parte también de nuestro legado. Una consecuencia no pensada de esta publicación es haber logrado co-construir un conocimiento con nuestras colegas entrevistadas respecto de qué futuro y qué academia queremos construir.

Son muchos los horizontes posibles que nos alumbró este libro, pero una pregunta fundamental que la obra nos deja es sobre cómo pensar una academia diversa, que reduzca las brechas de acceso y productividad, que permita aunar intereses múltiples para enfrentar las preguntas de investigación de un mundo cada vez más complejo. Es urgente pensar cómo aseguramos la presencia de mujeres, de diversidades sexogenéricas, de académicos y académicas pertenecientes a distintas clases sociales, grupos étnicos y nacionalidades;

reconociendo que la reproducción de las posiciones de privilegio de unos pocos atenta contra un desarrollo diverso, participativo y en igualdad de condiciones.

En tercer lugar, la construcción de este nosotras/otras se transformó en un espacio seguro que facilita el encuentro y la escucha de múltiples experiencias. Esto podría sonar obvio; sin embargo, no lo es. La posibilidad de enunciar lo silenciado, plasmar en un relato una experiencia invisibilizada, escondida en la memoria, permite precisamente el reconocimiento de la experiencia por las demás. La escucha permite no solo compartir el relato, sino recibir la validación. La posibilidad de hablar de lo no hablado tuvo una consecuencia directa en nuestros ánimos y forjó una impronta de liberación en este libro. En él, nos «atrevimos» a hablar y a escribir sin esperar la validación de quienes ejercen poder. Nos apoyamos en la convicción de que somos muchas y que nuestras voces deben estar presentes.

La experiencia compartida en esta investigación y en este libro nos invitó a situarnos desde un nosotras/otras aunando nuestras voces, reconociendo nuestras especificidades. Nos alentó a reflexionar sobre nuestras formas de habitar la academia, de seguir construyendo nuestro legado desde el cual restituir nuestros saberes y reconocer y valorar nuestras escrituras, para contribuir a esa genealogía feminista de la que orgullosamente hacemos parte.

AGRADECIMIENTOS

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. También agradecen a Edison Pérez por la revisión de gramática y estilo en castellano y a Christine Ann Hills por la traducción al inglés.

Este libro se terminó de imprimir
en Santiago de Chile,
julio de 2025

Teléfono: 22 22 38 100 / ril@rileditores.com

Se utilizó tecnología de última generación que reduce
el impacto medioambiental, pues ocupa estrictamente
el papel necesario para su producción, y se aplicaron
altos estándares para la gestión y reciclaje de desechos
en toda la cadena de producción.