

**De pedagogías, políticas y subjetividades:  
*recorridos y resistencias***

Título del trabajo: "Violencias invisibles: prácticas institucionales, exclusión y desigualdad en la universidad"

Eje: 11.- Desigualdades y violencias de género

Autora: Cecilia Ortmann

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

[ce.ortmann@gmail.com](mailto:ce.ortmann@gmail.com)

### **Resumen breve**

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación doctoral cuyo tema principal gira en torno al análisis, desde la perspectiva de género, de la formación que se imparte en las carreras científico-tecnológicas, con el objetivo de identificar tanto las nociones de ciencia y tecnología como las significaciones de género que estructuran las propuestas educativas y atraviesan las experiencias de las y los estudiantes.

En esta oportunidad el análisis está centrado en las relaciones de poder y el ejercicio de la violencia simbólica que tienen lugar en forma habitual y silenciada en instituciones de nivel superior de la Ciudad de Buenos Aires donde se dictan estas carreras. Con este propósito, se recuperan episodios y relatos que integran el trabajo de campo, aportando desde la empiria a una conceptualización de los modos de exclusión y deslegitimación que sostienen la conformación de un espacio fuertemente masculinizado. Asimismo, se utilizan categorías de análisis tradicionales, como la dominación masculina, a la vez que se incorporan propuestas centradas en el desarrollo de nuevos marcos de interpretación feministas que apuntan a subvertir el rol de las "víctimas" y subrayar la capacidad de agencia de las sujetas.

Palabras clave: brecha de género – violencia simbólica – dominación masculina

## **Violencias invisibles: prácticas institucionales, exclusión y desigualdad en la universidad**

### **Introducción**

El acceso a la educación ha sido una de las principales demandas en el camino hacia la plena conquista de los derechos de las mujeres. El ingreso a las instituciones de nivel superior —en Europa a mediados del siglo XIX y en América Latina recién a mediados del siglo XX— dio lugar a una paulatina incorporación, y en la actualidad la matrícula universitaria refleja un alto porcentaje de estudiantes mujeres. Sin embargo, la participación en las carreras vinculadas a ciencia y tecnología sigue siendo muy baja; incluso en algunas disciplinas, la brecha de género se mantiene en constante incremento. En esta línea, investigaciones desarrolladas en el campo de los Estudios de Género insisten en poner de relieve las barreras institucionales y sociopsicológicas que han obstaculizado históricamente el acceso y la permanencia de las mujeres (Pérez Sedeño, 2001).

Como punto de partida, la crítica feminista propone incorporar la dimensión sociohistórica, de manera de interpretar la ciencia y la tecnología como un producto cultural entre otros posibles que, a lo largo de la historia, se consolidó como hegemónico (Harding, 1996). Ya en la Antigüedad, la distinción aristotélica entre racionalidad y emocionalidad sirvió para legitimar la división sexual del trabajo entre hombres, por una parte, y mujeres y esclavos, por otra. Posteriormente en la Modernidad, la reclusión de la familia al hogar, al ámbito de lo privado, por un lado, y la profesionalización de la ciencia, por otro, constituyeron los dos acontecimientos más importantes para mantener a las mujeres relegadas del ámbito científico. Esta configuración social terminó de reforzar la asociación ciencia-masculinidad que, en adelante, fue naturalizada y negó toda posibilidad de ser cuestionada (Keller, 1991). En la actualidad, esa atribución de masculinidad a la ciencia en tanto dominio intelectual configura un escenario donde las relaciones de poder y el ejercicio de la violencia simbólica se entranan en la experiencia cotidiana de las mujeres que intentan transitar académica y profesionalmente estos espacios. En este sentido, explica Evelyn Fox Keller:

Cuando apodamos “duras” a las ciencias objetivas en tanto que opuestas a las ramas del conocimiento más blandas (es decir, más subjetivas), implícitamente estamos invocando una metáfora sexual en la que por supuesto “dura” es masculino y “blanda” es femenino. (...) “Feminización” se ha convertido en sinónimo de sentimentalización. Una mujer que piensa científica u objetivamente está pensando “como un hombre” (1991: 85).

Recuperando estas discusiones, el artículo se enmarca en un proyecto de investigación doctoral<sup>1</sup> cuyo tema principal gira en torno al análisis, desde la perspectiva de género, de la formación que se imparte en las carreras científico-tecnológicas, con el objetivo de identificar tanto las nociones de ciencia y tecnología como las significaciones de género que estructuran las propuestas educativas y atraviesan las experiencias de las y los estudiantes. En esta oportunidad, el foco está centrado en las experiencias de las mujeres que estudian estas carreras a fin de identificar aquellas situaciones invisibilizadas, e incluso naturalizadas, en el cotidiano de la trayectoria educativa en las que subyacen ideas acerca de cómo son y deben ser las y los sujetos que se forman en estos ámbitos.

---

1 Título del proyecto: “Pedagogías de género en el nivel superior: el caso de las ciencias exactas y las disciplinas tecnológicas”. Directora: Dra. Graciela Morgade. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Con este propósito, la ponencia está organizada en tres partes partes. En primer lugar, recurriendo a los aportes de las epistemologías feministas, reseño las notas metodológicas que orientan tanto el proyecto marco como la elaboración de este artículo. En un segundo momento, organizado en tres subapartados, presento resultados preliminares de la investigación en curso, recuperando episodios y relatos que integran el trabajo de campo, aportando desde la empiria a una conceptualización de los modos de exclusión y deslegitimación que sostienen la conformación de un espacio fuertemente masculinizado. Para finalizar, a modo de cierre, planteo algunos interrogantes y desafíos con la intención de aportar nuevas líneas de acción y fortalecer las existentes en materia de ciencia, tecnología y género en los espacios educativos de nivel superior.

### **Notas metodológicas**

El trabajo de campo que llevo a cabo en el marco de la tesis doctoral se sitúa en la formación que ofrecen carreras científico-tecnológicas de nivel superior en la Ciudad de Buenos Aires. El corpus empírico se compone de observaciones de clases, entrevistas a estudiantes y docentes, y el estudio analítico de fuentes secundarias como los datos censales de las instituciones.

El recorte realizado en esta oportunidad comprende el ciclo superior de las carreras de Ingeniería en dos universidades nacionales. El diseño consiste básicamente en un estudio en casos, para el cual se han llevado a cabo entrevistas en profundidad con estudiantes, abordando sus experiencias educativas previas y actuales, con el propósito de identificar tanto los aspectos recurrentes como los particulares en las significaciones de género que caracterizan –marcan, delimitan, habilitan, restringen– la construcción de la trayectoria propia y de los/as otros/as en el ámbito educativo.

Así, desde un enfoque cualitativo enmarcado en los Estudios Culturales y de Género, orientado a develar las relaciones sociales en las que tienen lugar las experiencias educativas de construcción del cuerpo sexuado, y tomando a su vez los desarrollos del interpretativismo en la etnografía, propongo reconstruir la perspectiva de las estudiantes en tensión con procesos histórico-culturales más amplios, desplegando teórica y empíricamente el problema de investigación. En este sentido, el estudio en que se enmarca el presente artículo busca producir conocimientos de situaciones y procesos en profundidad, uniendo las interacciones, acontecimientos y discursos con la significación que las y los protagonistas dan a los mismos. La apuesta responde, sin dudas, a un interés epistemológico de poner en cuestión la tradicional construcción del conocimiento en la investigación social e intentar formatos superadores de la relación sujeto-objeto. En esta línea, señala Harding que

“la investigación feminista define su problemática desde la perspectiva de la experiencia de las mujeres y emplea estas experiencias como un indicador significativo de la realidad contra la cual se deben contrastar las hipótesis. (...) son las mujeres las que deben revelar por primera vez cuáles son y han sido las experiencias femeninas” (1998: 21).

En síntesis, son las propias protagonistas quienes –a través de sus relatos– ofrecen una perspectiva clave para profundizar el análisis de la brecha de género en las carreras universitarias de ciencia y tecnología, aportando desde la empiria a una conceptualización de los modos de exclusión y deslegitimación que sostienen la conformación de un espacio fuertemente masculinizado.

## **Violencias invisibles, experiencias silenciadas**

La trayectoria educativa repleta de estereotipos y desigualdades que se van acumulando desde el nivel inicial genera un ambiente adverso que disuade a las mujeres para ingresar, permanecer o promocionarse en las ciencias (Dio Bleichmar, 2006). Numerosas investigaciones sobre la temática han indagado acerca de cómo inciden las propuestas educativas en los niveles previos para incentivar o alejar a las jóvenes al momento de elegir el campo de estudios en el nivel superior en áreas científico-tecnológicas.

Esta hostilidad se acentúa en la experiencia educativa de las mujeres que logran ingresar y permanecer en estas carreras universitarias. Sus testimonios dan cuenta de los obstáculos que deben sortear cotidianamente para transitar estos espacios; estas escenas –naturalizadas y fuertemente arraigadas– no traspasan las puertas de las aulas y se mantienen invisibilizadas. Interpretar estas experiencias no como hechos aislados sino en términos de un fenómeno estructural permite poner de manifiesto los modos sistemáticos en que la violencia de género se produce, articula y encubre en el campo educativo y la manera en que inciden en la brecha en ciencia y tecnología.

A los fines analíticos, propongo abordar estas experiencias siguiendo la tipología que propone María Luisa Femenías (2013) para describir las modalidades en que la violencia simbólica hacia las mujeres se concreta en el discurso científico. La autora señala tres maneras: cuando se las distingue por su excelencia, cuando se las descarta por su inferioridad, y cuando simplemente se las ignora o desconoce de “lo humano” en base a la extensión de la masculinidad como parámetro de universalidad. Estructurando el análisis según esta clasificación, a continuación presento algunos de los factores –en términos de presupuestos– que se entranan en las trayectorias educativas, recuperando testimonios de estudiantes de ingeniería de instituciones públicas de la Ciudad de Buenos Aires.

### ***1. Lo diferente, lo desconocido, lo que no se ajusta “a la norma”***

El primer nivel o forma en que se materializa la violencia simbólica tiene que ver con la manera en que la presencia de estudiantes mujeres es rechazada o ignorada, en tanto no se reconoce lo “no-masculino” como propio del entorno. Margarit Eichler (1988) explica que esta naturalización de la masculinidad como la norma implica no sólo la invisibilización o subvaloración de lo femenino sino que también consolida la idea de identidades sexuales esencializadas que justifican la exclusión.

Los modos de ejercicio de violencia que describen las estudiantes incluyen la descalificación, la imposición de opiniones, el silenciamiento, la interrupción y la falta de reconocimiento de las tareas realizadas. En sus propias palabras:

Nunca tuve un conflicto puntual con alguien pero sí he tenido profesores machistas. Porque cuando una hace alguna consulta o algo, te contestan mal o no te miran y contestan mirando a algún compañero. (Cynthia, estudiante de Ingeniería en Sistemas)

Por ahí [un profesor] a mí me decía más cosas porque yo no le iba a contestar. Aparte porque también te tratan como de pibita, viste? Porque por la edad que tenés vos qué me vas a contestar si no sabés nada, viste. (María, estudiante de Ingeniería Naval)

En otros casos los docentes recurren a chistes y comentarios irónicos, buscando la complicidad de estudiantes varones:

Durante la cursada él [un profesor] hacía preguntas y yo era la única que contestaba. Entonces decía: “Ay se ve que hoy estudió”. Tiraba así comentarios al aire. (María, estudiante de Ingeniería Naval)

– Tuve un profesor que él es de la Marina y entonces me hacía parar y me decía: “Parate y poné los brazos haciendo que sos un barco” y me tuvo una semana haciendo de barco de ejemplo en el aula.

– ¿Eras la única mujer en esa materia?

– Sí.

– ¿Qué pasaba con los compañeros? ¿Alguien decía algo...?

– No, mis compañeros al lado tomando mate, riéndose de la situación. Porque al principio era chistoso, ya después llegó un punto que al tercer día ya estaba cansada que me agarrara de barco. Pero tampoco le iba a decir algo porque era el único profesor que daba esa materia. (Carla, estudiante de Ingeniería Naval)

Estos episodios, donde la violencia es más imperceptible y a la vez más arraigada a la experiencia educativa cotidiana, refuerzan la exclusión simbólica entendiendo que “lo normal” en ese ámbito es lo masculino e invisibilizando o señalando como ajeno todo aquello que no se ajusta al *arquetipo universal* (Moreno Sardá, 1989). Luis Bonino se refiere a estas violencias cotidianas con el término *micromachismos*. Explica el autor que ante la popularidad y el lugar en la agenda política que ha alcanzado el repudio a la violencia de género, la dominación masculina necesita recurrir a otras formas legitimadas socialmente para continuar ejerciendo “su autoridad” sobre las mujeres. Estos modos, al ser más sutiles y más aceptados, se incorporan naturalmente al repertorio de comportamientos masculinos “normales” (Bonino, 2004). En la misma línea, desarrolla Susana Velazquez,

“Estas creencias persisten y se reproducen por consenso social y perpetúan una eficacia simbólica que opera como la verdad misma, se minimizan o se niegan los hechos de violencia considerándolos “normales”, “habituales”, se desmienten las experiencias de la mujer y se desvía la responsabilidad de los agresores. Se descontextualiza a las personas violentadas considerándolas singularidades aisladas que deben permanecer en el secreto y el silencio” (2003: 10).

¿Qué factores favorecen que la violencia no sólo se practique cotidianamente sino que, en muchos casos, pase desapercibida en su extensión, profundidad y persistencia? Esta forma o dimensión de la violencia simbólica, al estar más socialmente aceptada, refuerza el efecto de la exclusión: deja al descubierto el rechazo que genera la sola presencia de las mujeres. Mientras que en otras épocas los obstáculos que se imponían a las mujeres para participar y desarrollarse en ámbitos académicos eran mucho más explícitos y cruentos, estas situaciones –aunque más imperceptibles– siguen teniendo eficacia para relegarlas, excluirlas, mantenerlas al margen de la escena pública.

## **2. Las capacidades “naturales” y la inferioridad de las mujeres**

El segundo nivel en que se concreta la violencia simbólica en el discurso científico es el que alude a una supuesta inferioridad de las mujeres para justificar su exclusión. Si en un primer momento se las considera ajenas a este ámbito en tanto es concebido a priori masculino, esta segunda dimensión refuerza esa premisa al cuestionar y subestimar sus capacidades y posibilidades: aquí operan los presupuestos vinculados ya no a la sola presencia o permanencia de las mujeres sino más bien a las expectativas que se depositan sobre ellas en cuanto a su desempeño académico y futuro profesional.

En esta línea, varios estudios sobre el tema (Kimball, 1989; Bonder, 1994; Duru-Bellat, 1996;

Morgade, 2001, entre otras) han indagado en el papel que juegan las expectativas de rendimiento en la enseñanza y cómo las condiciones iniciales resultan diferentes para las mujeres, quienes tienen la obligación de “probar que pueden”. A medida que avanzan en las carreras, el techo de cristal deja de ser un obstáculo invisible o sutil, y se convierte en barreras cada vez más inquebrantables que limitan el progreso académico.

Estas diferencias de trato por parte de los docentes en función de la identidad sexo-genérica de los y las estudiantes son más marcadas cuando “se destacan”: siempre las interacciones son mucho más efusivas y alentadoras cuando se trata de buenos alumnos que cuando se trata de buenas alumnas, lo cual no deja de tener consecuencias sobre la confianza que puedan tener en sus propias posibilidades. De esta manera, la constante puesta a prueba de las mujeres opera no sólo como un condicionamiento externo sino que también influye sobre la autoimagen y la conciencia que ellas mismas tienen de sus propias habilidades. Relatan las propias estudiantes:

A mí me dificultaba poder demostrarle que me iba bien en la materia y que eso se reflejara en mis notas. (Jesica, estudiante de Ingeniería en Sistemas)

En cuanto a esto de ser mujer dentro de un ámbito que una puede creer que es para hombres, tengo esta especie de miedo adentro como de que... siento que soy menos que los demás... que los demás hombres que están ahí. Siempre tengo ese miedo infundado, que todos los hombres que están metidos en esta carrera saben más que yo y que me van a pasar por encima y que voy a quedar como una tonta. (Verónica, estudiante de Ingeniería Mecánica)

Es decir que a pesar de su alto rendimiento cognitivo y su capacidad de tenacidad y esfuerzo, persisten los estereotipos que asignan a la femineidad características como la inseguridad, la inestabilidad en la autoestima, la tendencia a un autoconcepto devaluado y una expectativa siempre por debajo de sus méritos (Dio Bleichmar, 2006).

### ***3. Las “grandes mujeres” de la ciencia: la excepción a la regla***

La tercera modalidad en que se manifiesta la violencia de género hacia las mujeres en los ámbitos científico-tecnológicos –y tal vez la más sutil– es la alusión o referencia a la situación de excepcionalidad que experimentan algunas docentes y estudiantes que se destacan en estos campos, en tanto la condición de excepción refuerza la exclusión y los parámetros metrocraáticos.

A lo largo de las trayectorias educativas las estudiantes comparten la cursada con muy pocas mujeres, o en algunos casos sin otras compañeras mujeres, reforzando la experiencia de extraordinariedad y de individualismo. Así como la conformación androcéntrica del campo ha invisibilizado la participación y producción de las mujeres, las trayectorias “exitosas” en ocasiones son también funcionales al encubrir o negar las fallas estructurales. En nombre de la igualdad de oportunidades, se instalan normas informales de acceso y permanencia que no consideran las diferencias en las condiciones de partida. En otras palabras, se consolida una visión ingenua, que promueve una ideología meritocrática de género “neutro” y de esfuerzo individualista: si hay mujeres que pueden ingresar a la carrera, graduarse y obtener un empleo, entonces no hay barreras formales para que cualquiera pueda hacerlo.

Una estudiante que se encuentra cursando las últimas materias de su carrera describe durante una entrevista numerosas situaciones en las que fue víctima de estigmatización y maltrato por

parte de profesores varones. Sin embargo, al referirse al hecho de que no tiene otras compañeras mujeres, relata que

“Tuve en el primer año. Empecé y tenía ponele diez compañeras mujeres. Después del primer cuatrimestre quedaron dos. Y después no tuve más compañeras mujeres. Desde segundo hasta ahora no tuve. (...) flaquearon, ¿viste? Las materias te cuestan, y es como en todos lados que cuestan las materias. Pero las dejan y pierden las regularidades y todo, y no les importa seguir. (...) terminan dejando la carrera.” (Carla, estudiante de Ingeniería Naval)

La competencia, la rivalidad, la falta de solidaridad entre mujeres como miembros de un colectivo de menor poder, son efecto de la hostilidad que exige un perfil “rudo” que no tema el exilio o el desprecio del grupo dominante (Dio Bleichmar, 2006). Sin embargo, las estudiantes al mismo tiempo anticipan un factor de cambio, una diferencia cualitativa en las condiciones –al menos hipotéticamente– ante el hecho de compartir la cursada con otras mujeres, proyectando la posibilidad de encontrar apoyo y contar con una red de sostén:

“Ponele el caso de [...] va a ser distinto porque ella sí viene con un grupo de chicas. Igual que la camada que viene atrás mío, hay tres chicas o cuatro, dependiendo la materia. Ahí ya es distinto.” (Carla, estudiante de Ingeniería Naval)

Esta tensión permite comprender el (des)encuentro de sentidos que tiene lugar en un escenario tan complejo, donde ser la excepción se interpreta como una capacidad individual, a la vez que se identifica la necesidad y los beneficios de ese vínculo entre pares. Siguiendo a Marcela Lagarde, el “pacto epistémico” que hace referencia al momento fundacional de la ciencia como un acuerdo entre sujetos hegemónicos –varones instruidos, propietarios, heterosexuales, occidentales– requiere de un *pacto entre las mujeres* que les permita construirse como agentes de cambio. Es en esa unión donde “se encuentra la posibilidad de desarticular, además de la enemistad histórica mujer - mujer, la opresión patriarcal entre los géneros hombre - mujer” (Lagarde, 1989: 19).

## **A modo de cierre**

Con el propósito de aportar nuevas perspectivas para el estudio de la temática, a lo largo de estas páginas expuse algunos indicios de cómo la brecha de género remite a una problemática más profunda vinculada a la naturalización de las relaciones desiguales, subordinadas e impregnadas de violencia que sostiene el sistema patriarcal. En este sentido, presenté algunas situaciones que tienen lugar cotidianamente en la trayectoria educativa de las mujeres que transitan su formación de nivel superior. A partir de una modelización de las formas de la violencia simbólica, y recuperando los relatos de las propias protagonistas, intenté reconstruir los presupuestos que subyacen a estas escenas, vinculados ideas acerca de cómo son y deben ser las y los sujetos que se forman en estos ámbitos.

Frente a este escenario, por demás complejo, un primer desafío radica en identificar y asumir estos episodios en términos de violencia patriarcal para así desentramar los procesos de deslegitimación de la violencia contra las mujeres (De Miguel, 2005) históricamente arraigados en estos espacios, que han llevado a naturalizar la dominación masculina, la segregación y la exclusión:

“Si las formaciones discursivas patriarcales constituyen un presupuesto, un a priori histórico en tanto sustrato teórico-conceptual, también hay que desarticularlo y poner en

evidencia las estrategias que generan un orden normal natural, invisibilizando la violencia” (Femenías, 2013: 55).

Un segundo desafío tiene que ver, como mencioné más arriba, en garantizar la permanencia y egreso de las mujeres arbitrando los medios necesarios para ofrecer una experiencia educativa libre de violencias. La reciente creación de la “Red Interuniversitaria contra la violencia de género” y la implementación de protocolos de acción en varias universidades del país, así como otros proyectos a nivel regional, constituyen sin dudas un gran paso para poner el tema en agenda, problematizar las desigualdades y avanzar en la conquista de derechos.

## Referencias Bibliográficas

- Bonder, Gloria. (1994). “Mujer y educación en América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6.
- Bonino, Luis. (2004). “Los micromachismos”. *Revista La Cibeles*, 2, 1-6.
- De Miguel, Ana. (2005). “La construcción de un marco feminista de interpretación: la violencia de género”. *Cuadernos de trabajo social*, 18, 231-248.
- Dio Bleichmar, Emilce. (2006). “¿Todas Madame Curie? Subjetividad e identidad de las científicas y tecnólogas”. *Revista Internacional de Psicoanálisis*, 24, 1-14.
- Duru-Bellat, Marie. (1996). “Orientación y resultados en las ramas científicas”. En: Clair, René. (Ed.) *La formación científica de las mujeres. ¿Por qué hay tan pocas científicas?* (p. 71-88). Madrid: Libros de la Catarata.
- Eichler, Margarit. (1988). *Non sexist research methods. A practical guide*. Boston: Allehn & Unwim.
- Femenías, María Luisa. (2013). *Violencias cotidianas en las vidas de las mujeres*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Harding, Sandra. (1996). *Ciencia y Feminismo*. Madrid, Ediciones Morata.
- Harding, Sandra. (1998). “¿Existe un método feminista?”. En: Bartra, Eli (Comp.) *Debates en torno a una metodología feminista* (p. 9-34). México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Keller, Evelyn Fox. (1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Alfons el Magnanim.
- Kimball, Meredith. (1989). “A new perspective on women’s Maths achievement”. *Psychological Bulletin*, 105(2), 198-214.
- Lagarde, Marcela. (1989). “Enemistad y sororidad: hacia una nueva cultura feminista”. *Memoria*, 25. México: Centro de Estudios del Movimiento Obrero y Socialista.
- Moreno Sardá, Amparo. (1989). *El arquetipo viril protagonista de la historia*. Barcelona: La Sal.
- Morgade, Graciela. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Pérez Sedeño, Eulalia. (2001). “La deseabilidad epistémica de la equidad en la ciencia”. En: Frías Ruiz, Vicky. (Ed.) *Las mujeres ante la ciencia del siglo XXI* (p. 17-37). Madrid: Editorial Complutense.
- Velázquez, Susana. (2003). *Violencias cotidianas, violencias de género*. Buenos Aires:

Editorial Paidós.