



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

SEXISMO EN EDUCACIÓN SUPERIOR: VIVENCIAS DE UN GRUPO DE MUJERES ESTUDIANTES

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PSICÓLOGA

**AUTORAS: CISTERNAS MUÑOZ, CAMILA ANTONIA
COFRÉ FUENTES, ALEXANDRA SOLEDAD**

PROFESORA GUÍA: MARTÍNEZ LABRÍN, SOLEDAD

CHILLÁN 2021

Dedicatoria

A las mujeres, por las luchas que enfrentan cada día en un sistema que las invalida, violenta y silencia.

A las mujeres, por el dolor que han atravesado, la incomodidad que han aguantado, las emociones que han contenido y las injusticias que han soportado.

A las mujeres, porque las llamaron brujas, histéricas y locas cuando no se callaron.

A las mujeres, porque no tenían porqué hacerlo.

A las mujeres, porque sintieron terror, lo resistieron y continuaron.

A las mujeres, porque han cerrado sus ojos, han cubierto su boca y han controlado su cuerpo.

A las mujeres, porque no tienen ni tendrán jamás la culpa.

A las mujeres, porque en la destrucción del silencio y la agonía del ruido, han encontrado su propia voz.

A las mujeres, por sus heridas que no se ven porque no siempre sangran.

A las mujeres, por los empujones que recibieron pero no las hicieron retroceder.

A las mujeres, por las veces que se miraron en el espejo y no se encontraron.

A las mujeres, porque nunca debieron vivir nada de esto.

A las mujeres, porque entre silencios, fragmentos y coraje se han reconstruido a sí mismas.

A las mujeres, porque no son un adorno, un poema o una flor.

A las mujeres, porque han sido obligadas a ponerse armadura y arrastrar ejércitos.

A las mujeres, que han tenido que equiparse de espadas, atravesar juicios y soportar castigos.

A las mujeres, porque jamás fueron la princesa en el castillo, sino que al dragón que encarcelaron.

A las mujeres, porque a partir de sus vivencias se han encontrado en la voz de otras.

A las mujeres, por el sueño de que nazcan, crezcan y vivan en una sociedad en donde puedan decidir libremente cómo vestirse, con quién relacionarse, qué quieren hacer y quiénes son.

A las mujeres, porque nosotras también lo somos.

Agradecimientos

Queremos agradecer a nuestra profesora guía Soledad, por ser la luz que nos iluminó en nuestros momentos más oscuros, por brindarnos su sabiduría, su compañía y comprensión. Por sus enseñanzas y experiencias que recordaremos, sin duda, a través de los años. Hoy nos damos cuenta que no sólo nos enseñó teoría y práctica respecto a la psicología e investigación, sino también a ser personas sintientes, humanas, éticas y feministas.

Camila Cisternas Muñoz

Quiero agradecer primeramente a mi familia: a mi madre y a mi abuela, las personas más importantes en mi vida, que me enseñaron lo poderosas que somos las mujeres. Por estar conmigo cada vez que las necesité, brindándome su apoyo, compañía y comprensión. Porque cada vez que quise tirar la toalla, ustedes fueron mi mayor motivación e inspiración.

A mis compañeras felinas: Valentina y Greta, quiénes me acompañaron durante mis eternas noches de estudio y me vieron practicar presentaciones frente al espejo en innumerables ocasiones.

A mis amigas y amigos, por ser mi vía de escape, por animarme y recordarme quién soy y de lo que soy capaz.

A la Ali, por compartirme sus conocimientos, sabiduría, experiencias, amistad y comprensión. Sin duda, esto no habría podido ser posible sin usted.

Alexandra Cofré Fuentes

Primero, quiero agradecer a mi familia por el apoyo y amor brindado en todos mis años de estudio. Especialmente a la mujer más fuerte que he conocido: Jacqueline, quien, con su ejemplo, me ha enseñado sobre la resiliencia, la valentía, el coraje y la bondad; no pude haber deseado una mejor maestra como tú, mamá.

A mi hermana Pamela y a mi hermano Sebastián por las risas e infinito cariño. Les admiro mucho. A Simón (el gato) y Pato (el conejo) quienes fueron mis compañeros de desvelos y colaciones nocturnas. Les deseo una larga vida.

A la Cami, gracias por sostener el otro lado del puente en que construimos esta importante investigación. Gracias por tu contención, bromas, respeto, rigurosidad, trabajo y amistad.

También a profesores/as, compañeros/as, amigos/as que han estado ahí con un abrazo, charla, mensaje, tecito, galletitas y amor incondicional; gracias por ser como son, siempre les atesoraré.

I. Resumen:

El presente artículo contiene los resultados de una investigación cualitativa que co-construyó, bajo un enfoque crítico feminista, vivencias del sexismo en Educación Superior, con un grupo de mujeres estudiantes de la Universidad del Bío-Bío, sede Chillán. Los resultados indican que las estudiantes identifican tres formas de sexismo: directo, cultural y estructural. En primer lugar, el sexismo directo se vivencia principalmente como sexismo hostil y en menor medida como sexismo benévolo. Destacan como principales agentes de producción los estudiantes, profesores y académicos. En segundo lugar, en el sexismo cultural se revela la existencia de una división sexista del trabajo al interior de la Universidad, feminización y masculinización de carreras y trabajos, mandatos sexistas en la expresión corporal estereotipada. En tercer lugar, en el sexismo estructural, se identifica un pacto patriarcal implícito, discriminación transversal hacia las mujeres e imposición de mandamientos respecto a cómo deben ser las estudiantes, docentes y administrativas perfectas. Por último, se enfatiza la incomodidad como el principal efecto en la afectividad de las estudiantes al vivenciar el sexismo.

Palabras claves: sexismo, educación superior, mujeres estudiantes, vivencias.

II. Introducción

El contexto educativo chileno se encuentra estructuralmente influenciado por una perspectiva sexista que responde a una cultura patriarcal, afectando la construcción de la realidad de las personas, interviniendo constantemente en su vida y en las expectativas que grupos sociales e instituciones crean del entorno, pudiendo significar un motivo para justificar acciones de opresión y sumisión (Mujica, 2019). Al identificar el poder de la educación superior en la sociedad, se debe discutir el papel que tiene en la formación de la ciudadanía, erradicación de la inequidad y sexismo como tal (Pedraja y Rodríguez, 2014).

La educación es uno de los instrumentos más importantes en donde se realiza la socialización y segregación de las personas. Se adquieren hábitos sociales, autoestima, creencias y formas de actuar conforme con lo que el grupo espera de acuerdo a su clase, sexo y espacio. En una educación sexista, se transmiten y refuerzan los roles femeninos y masculinos, apareciendo como “naturales” relaciones de poder jerárquicas e inequitativas entre mujeres y hombres (Lampert, 2018; Gómez, 2015). Esta problemática suele ser invisibilizada, ya que tanto el profesorado como alumnado no son conscientes de ello (Castillo y Gamboa, 2013). La educación no sexista se instala como una demanda en el movimiento estudiantil en Chile en el año 2011, en donde se exige educación pública, gratuita

y de calidad (Troncoso, Follegati y Stutzin, 2019). A partir de las revueltas feministas en el año 2018 en Chile, se problematiza el fenómeno del sexismo con el fin de revocarlo (Alfaro y De Armas, 2019).

El sexismo, entonces, genera un ambiente perjudicial que conlleva efectos dañinos en el estudiantado, pero particularmente en las estudiantes. Por ello, resulta relevante el impacto social que conlleva realizar estudios de sexismo en este contexto. Araya (2004) plantea que: “Lo deseable es la construcción de una nueva forma de vida que permita establecer nuevos equilibrios entre lo público y lo privado, el trabajo productivo y el reproductivo” (p. 10). En consecuencia, el visibilizar las vivencias de las estudiantes con el fin de abolir el sistema de educación sexista es imprescindible para generar cambios y desarrollar equidad entre mujeres y hombres (Rosser y Suriá, 2016).

Esta investigación se enmarca en una teoría crítica feminista, entendida como la observación y descripción sistemática de la realidad con la finalidad de generar saberes creativos que orienten la praxis. La perspectiva sociocrítica incorpora un paradigma que pretende trastocar el conocimiento androcéntrico, evidenciando experiencias, emociones, deseos y corporalidades. De esta forma, se generan campos teóricos y metodológicos, sostenidos en las personas en base al reconocimiento de las mujeres como sujetas de saberes, con agencia para determinar sus acciones y pensamientos (Tabares, 2019).

Género y sexismo

Uno de los ejes de esta investigación corresponde al concepto de género. El género corresponde a laCA(De Lauretis, 2000). La identidad de género es la supresión de similitudes naturales entre hombres y mujeres, señalando que existe una asimetría del género, entre el que intercambia (hombre) y la que es intercambiada (mujer) para el establecimiento de relaciones de parentesco, coaccionando la sexualidad femenina. De ella se desprende un sistema sexo/género que oprime a hombres y mujeres hacia una división inflexible de su personalidad (Rubin, 1975).

Según De Lauretis (2000) el sistema sexo/género es una construcción sociocultural, expresándose en un sistema de representación que asigna significado a las personas en la sociedad. De este modo, si las representaciones de género son posiciones sociales que conllevan diferentes significados, entonces, para alguien ser representado y representarse como varón o mujer implica asumir todas las consecuencias de esos significados. Dentro de esas consecuencias se encuentran las desigualdades de género, que deben ser abordadas mediante la elaboración e implementación de planes específicos en la educación, motivo por el

cual fue relevante su consideración en el contexto investigativo (Trujillo y Contreras, 2020).

Para efectos investigativos, se utilizó el concepto de mujeres como grupo en sentido de categoría política, en coherencia con la conceptualización de opresión como un proceso institucional, sistemático y estructurado. De lo contrario, al definirse de forma individual, se validaría un individualismo liberal y estatus apolítico de las mujeres (Arnot, 2009).

El patriarcado es un espacio histórico del poder masculino, conformado por varios ejes de relaciones sociales y contenidos culturales. Se caracteriza por: un antagonismo genérico, la escisión del género femenino, el fenómeno cultural del machismo basado en el poder masculino y la inferiorización de las mujeres (Lagarde, 2005). En la misma línea Blazquez, (2012) sostiene que el patriarcado es universal y perdurable, imponiéndose mediante la coacción o imágenes y mitos que son transmitidos a lo largo de la historia.

Las aportaciones clásicas de los estudios de género observaron un prejuicio hostil en la sociedad llamado sexismo que suponía actitudes negativas hacia las mujeres posicionándolas en un estatus inferior al hombre. Estas eran consideradas irracionales, vanidosas y capaces de ocuparse únicamente de temas relacionados con el amor, esperando roles sociales como el cuidado del hogar (Allport, 1962). El sexismo se define como una actitud de menosprecio y desvalorización hacia las mujeres, sus vivencias y perspectivas. El lenguaje sexista se encuentra sesgado por la hegemonía del poder de los hombres, con objeto de mantenerlas en un estado de “inferioridad, subordinación y explotación” (Sau, 1981, p.257). Posee variadas consecuencias relacionadas con maneras de control social que operan sobre el campo de acción de las mujeres. Una de ellas se desprende de las expresiones, las cuales restringen los espacios sociales y físicos que ocupan las mujeres, manifestándose tanto en conductas verbales como en actos corporales (Mingo y Moreno, 2017).

El sexismo corresponde, de esta manera, a una forma de violencia. Galtung (1990) propone la existencia de tres dimensiones de violencia: directa, estructural y cultural. La violencia directa es el acontecimiento eventual de violencia. Este modelo permite comprender los flujos causales entre las diferentes dimensiones de la violencia, deteniéndose en el papel que cumple la violencia cultural. En el caso de la violencia hacia las mujeres, permite comprender que la desvalorización simbólica de las mujeres (violencia cultural), las relegó históricamente a un estatus de subordinación y exclusión institucional (violencia estructural) y esta marginación y carencia de poder favoreció su conversión en objeto de abuso físico (violencia directa) (Magallón, 2005). En esta investigación se reemplaza el concepto de **violencia** por el de **sexismo** con el fin de visibilizar este tipo de violencia que

afecta directa, cultural y estructuralmente la vivencia de ser mujeres en espacios educativos. De acuerdo con Pinzón, Aponte y Useche (2019) las mujeres son víctimas de todos estos tipos de violencia, siendo su raíz el sexismo, haciendo un llamado a tener una mirada holística sobre la conceptualización de la violencia de género.

El sexismo directo se expresaría de tres maneras. Según Glick y Fiske (1996), por un lado, se presenta el sexismo hostil, haciendo referencia a las creencias que caracterizan a las mujeres como incompetentes e incapaces de ejercer poder en instituciones políticas, económicas y legales. Por ello, su rol se restringiría al cuidado doméstico, considerándolas “el sexo más débil”. Por otro lado, el sexismo benévolo se refiere al conjunto de actitudes sexistas interrelacionadas hacia las mujeres, viéndolas de forma estereotípica y restringiendo sus roles de manera subjetivamente positiva en tono de sentimiento y, tendientes a provocar comportamientos categorizados como prosociales o de búsqueda de intimidad. Por último, se encuentra el sexismo ambivalente, el cual refiere a la creencia sobre las mujeres que generaría el sexismo hostil y benévolo, relacionados positivamente pero teniendo implicaciones opuestas, generando ambivalencia.

En segundo lugar, la violencia estructural, corresponde al proceso coyuntural centrado en la explotación y alienación (Magallón, 2005). La explotación se refiere a una categoría histórica que permanece implícita en la relación hombre-mujer, en donde una persona gana robándole algo a otra, o viviendo a expensas de ella. Esto constituye la base de la relación de dominio del hombre sobre la mujer (Mies, 2019). La alienación corresponde a obstáculos subjetivos que dificultan a las mujeres en la adquisición de conciencia respecto a su lugar de subordinación en las relaciones sociales; expresándose en lo político, dejando huellas en el ámbito social y aportando a la reproducción de la hegemonía en el sistema capitalista (Zalaquett, 2019). Según Moriana (2017) este tipo de violencia se genera a partir de un conjunto de estructuras organizativas y físicas, que impiden la satisfacción de necesidades.

Por último, la violencia cultural corresponde a cualquier ámbito de una cultura que pudiese ser utilizado para legitimar la violencia estructural y/o directa. Esta forma no mata ni explota, sin embargo, permite sustentar las demás dimensiones de la violencia, al anidarse en la religión, la ideología, el lenguaje, el arte, la ciencia, el derecho, los medios de comunicación y educación (Galtung, 1990). A su vez, la violencia cultural cumple la función de reprimir o impedir una respuesta de quienes son víctimas de la violencia (Moriana, 2017).

De acuerdo con Dinamarca y Trujillo (2020), se han identificado tres formas de violencia de género en los espacios universitarios chilenos. En primer lugar, se encuentra la cultura sexista, que reproduce los estereotipos masculinos, promueve

la superioridad masculina y la desvalorización de las mujeres. En segundo lugar, se observa una forma de violencia soterrada multidireccional: el acoso sexual. Finalmente, destacan la ocurrencia de una violencia epistémica, producto de un androcentrismo del conocimiento, tanto en el currículum formal y oculto de las universidades, primando a los “padres de la ciencia”, mientras que a las autoras, se les menciona haciendo alusiones a su vida privada o se les identifica como amantes o madres. Nuestra investigación buscó profundizar en algunos de estos aspectos, desde la mirada de sus protagonistas, por lo que trabajamos a partir de las vivencias de las estudiantes. Leal y Herrera (2009) sostienen que las vivencias consideran una visión consciente del contenido de sí mismas, convirtiéndose en experiencias cuando la persona hace acopio de un conjunto de las mismas para darse cuenta de que lo que le pasa e importa es significativo (Guzmán y Saucedo, 2015). La historicidad y permanencia, permiten afirmar que las vivencias son estructurantes de la subjetividad de las personas, y por tanto, constituyen la base del modo en que perciben, comprenden, interpretan y actúan. (Gaete y Camacho, 2017). Permitiendo investigarlas desde tres perspectivas: cognitiva, afectiva y conductual.

Educación Superior

En Chile se han dictado leyes para enfrentar la discriminación en los espacios educativos, como la Ley de Inclusión Escolar, promulgada el 2016; que prohíbe “a los establecimientos educacionales seleccionar a sus alumnos y alumnas con el objeto de evitar cualquier discriminación arbitraria”(Ministerio de Educación, s. f.). No obstante, esto resulta insuficiente cuando hablamos de discriminación sexista, aspecto que debe ser abordado de manera específica, procurando conocer las vivencias de estudiantes para combatirlo (Mujica, 2019). En 2021 se aprueba la ley 21.369 contra el acoso sexual en Educación Superior. Cuyo objetivo es promover políticas integrales enfocadas en la prevención, investigación, sanción y erradicación del acoso sexual, la violencia y la discriminación de género. (Ministerio de Interior y Seguridad Pública, 2021).

La Red Chilena Contra la Violencia Hacia la Mujer (2016) argumenta que las prácticas sexistas de los y las profesionales legitiman e incentivan la discriminación de estudiantes, donde no sólo se ironiza y ridiculiza a las mujeres, sino también las demandas feministas. Con ello, la violencia que es explícita, se invisibiliza con humor y sarcasmo, siendo también ocultada por temor a las represalias.

Según el Consejo Nacional de Educación de Chile (2020) existe en el sistema de educación superior una matrícula total de pregrado de 1.144.184 estudiantes el

año 2020, correspondiendo un 53,4% a mujeres y un 46,6% a hombres. Si bien en la actualidad el ingreso de las mujeres y los hombres a la educación superior se ha equiparado, persisten una feminización y masculinización de carreras; evidenciándose labores socialmente atribuidas a mujeres u hombres, repercutiendo en las oportunidades laborales al egresar y condicionando el desempeño económico en la vida adulta (Red Chilena Contra la Violencia Hacia la Mujer, 2016).

III. Metodología

Esta investigación cualitativa de tipo exploratorio se orientó mediante la pregunta general: ¿Qué formas de sexismo en educación superior vivencian un grupo de mujeres estudiantes de la Universidad del Bío-Bío sede Chillán?, de la cual derivó el objetivo general: Co-construir las formas de sexismo en educación superior que vivencian un grupo de mujeres estudiantes de la Universidad del Bío-Bío sede Chillán. Los objetivos específicos resultantes fueron: 1. Caracterizar el sexismo directo en educación superior que vivencian un grupo de mujeres estudiantes de la Universidad del Bío-Bío sede Chillán. 2. Reconocer el sexismo cultural en educación superior con un grupo de mujeres estudiantes de la Universidad del Bío-Bío sede Chillán. 3. Reflexionar sobre el sexismo estructural en educación superior con un grupo de mujeres estudiantes de la Universidad del Bío-Bío sede Chillán.

La investigación cualitativa hace hincapié en la construcción social de la realidad, la íntima relación entre el investigador o la investigadora, lo que estudia y su contexto. Asimismo, pretende responder cómo se produce la experiencia social y con qué significados (Denzin y Lincoln, 1994).

Para la producción de datos se utilizó el diseño de diamante que implica la construcción de una pregunta definida y categorías a priori y a posteriori. También, porque involucra procesos analíticos y sintéticos durante el transcurso de la investigación (Bivort y Martínez, 2013). Mientras que para el análisis se utilizó ATLAS.ti en su octava versión, puesto que permite la incorporación secuencial de datos, realizando el análisis en función del marco teórico (San Martín, 2014).

Para los propósitos investigativos se realizó una selección de tipo intencional, considerando la facilidad de acceso de acuerdo con los siguientes criterios: identificarse como mujer y estudiar una carrera de la Universidad del Bío-Bío sede Chillán (Ruiz, 2012). De esta forma, la población inicial estuvo conformada por 53 mujeres estudiantes que participaron del cuestionario. De ellas 7 formaron parte de la fase de profundización.

Para la recolección de datos, en una primera fase se aplicó un cuestionario

electrónico de preguntas abiertas validado previamente por expertos. De acuerdo con Abundis (2016) los cuestionarios electrónicos resultan útiles en la recolección de información por las diversas opciones de configuración de preguntas que poseen, su fácil difusión mediante RR.SS, y la seguridad que ofrecen en su creación y almacenamiento de respuestas.

La segunda fase del estudio estuvo compuesta por tres etapas. En la primera etapa, se realizó una técnica de foto-voz con imágenes de las participantes que representaban el sexismo directo. Esta técnica es descrita como un proceso en donde se identifican y representan en una fotografía la experiencia y conocimientos del fenómeno evocado (Wang y Burris, 1997). En la segunda etapa, se trabajó con la técnica de foto-elicitación; esta utiliza imágenes con el objetivo de provocar respuestas, interpretaciones y sentimientos en las participantes (Caielli, Regueira y Williams, 2018). En este caso, las investigadoras presentaron seis imágenes que representaban sexismo cultural.

En la última etapa se trabajó con grupos focales, en donde se abordaron preguntas respecto al sexismo estructural, validadas previamente por expertos.

Los criterios de calidad consideraron la coherencia interna, debido a su permanencia transversal en la investigación, evidenciándose en la lógica de los componentes de la construcción de las preguntas, marcos y métodos, verificándose mediante la triangulación de marcos y la matriz de coherencia (Martínez, 2006). Además, se utilizó el criterio de auditabilidad, pues permite la comprensión inmediata de la investigación por cualquier observador u observadora ajeno a esta, a través del registro detallado del proceso investigativo y la entrega de la mayor cantidad de datos (Ruíz, 2012). También, se utilizó la validez transaccional por medio de opiniones expertas sobre las preguntas del cuestionario y grupo focal (Cabrero y Llorente, 2013).

En los resguardos éticos se atendió al criterio de voluntariedad mediante la utilización del consentimiento informado como un dispositivo que permitió respetar la autonomía en adhesión a la investigación (Pinto y Gulfo, 2013), velando por la aprobación y compatibilidad con el proceso investigativo, además de explicitar el procedimiento, fines, beneficios y posibles riesgos, asegurándose de que sea comprendido en su totalidad (González, 2002). Esto permitió responder al criterio de información, en el sentido de que fuera comprensible, permitiendo a la vez dilucidar los roles de las investigadoras y las participantes. Igualmente, se respondió al criterio de actualización, informando que las participantes pueden desistir en cualquier momento del proceso. También, se consideró el diálogo auténtico, el cual reconoce a las participantes como personas capaces de poseer puntos de vista, respetando su derecho de expresarlos libremente sin influencias (González, 2002). Este criterio se respondió a través de la promoción de la

escucha activa. Finalmente, el criterio de protección de la identidad se resguardó mediante el anonimato (al cambiar los nombres de las participantes para ejemplificar en el apartado de resultados) y confidencialidad durante el proceso.

IV. Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en relación con los objetivos específicos, ordenados por densidad. Se describe cada categoría, incluyendo ejemplos de relatos de las participantes y se finaliza con una síntesis de los resultados.

Sexismo directo

1. Sexismo hostil: Categoría a priori que refiere vivencias de las participantes sobre situaciones en las que principalmente profesores, compañeros, jefes de carrera y guardias han manifestado: comentarios respecto a su imagen física, actitudes lascivas que las sexualizan, miradas despectivas respecto a su vestimenta, comportamientos discriminatorios en base a sus capacidades para aprender y ejercer su profesión, relacionados directamente con su identidad como mujer, haciéndolas sentir principalmente incómodas, invalidadas e invisibilizadas en clases presenciales, en sus escuelas, pasillos, espacios deportivos, trabajos en grupo, oficinas, entre otros.

“Cuando el jefe de carrera fue mi profesor había un ambiente tan desagradable, emitía comentarios machistas, nos miraba en menos, una vez me dijo: ‘Oye ¿cómo que te fue bien en el certamen?’ A lo que yo respondí: ‘Obvio que me fue bien, ¿por qué me miras así?’” (Simona, fotovoz).

A partir de ella emergen las siguientes sub-categorías a posteriori:

A. Privación de espacios a las mujeres por ser mujeres: Refiere a expresiones y comentarios en donde se restringen a las estudiantes de realizar ciertas actividades. Por ejemplo, señalar que no deben mover objetos y retirarse de actividades al oscurecer.

B. Emisión de comentarios impositivos de cómo debe ser la belleza de las estudiantes: Respecto a su color de cabello, vestimentas y maquillaje.

C. Sexualización de la imagen y cuerpo de las mujeres: A través de expresión de fantasías sexuales, miradas y comentarios lascivos.

D. Menosprecio de las habilidades y capacidades de las mujeres: Ignorando sus intervenciones en clases, cuestionando sus opiniones y rendimiento académico.

2. Agentes de producción de sexismo: Categoría a posteriori. Se identifican personas ubicadas dentro de los diferentes estamentos de la Institución que incluyen a profesores, alumnos, jefes de carrera, guardias y en menor medida a alumnas y profesoras; quienes emiten comentarios o ejercen comportamientos sexistas hacia ellas en clases presenciales, oficinas, escuelas, estadio, trabajos en grupo y pasillos.

“Fue super penca para mí, quedé con una sensación de: ‘pucha, me lo dijo el jefe de carrera’ no era cualquier persona, entonces obvio, percibí una relación de poder inmediatamente” (Greta, fotovoz).

3. Situaciones formales del contexto universitario: Categoría a posteriori. Instancias establecidas dentro de los parámetros formales de la Educación Superior en que las participantes relatan que los agentes de producción como docentes, estudiantes y jefes de carrera realizan acciones sexistas ejerciendo su rol, percibiendo en algunos casos relaciones de poder. Sucediendo en clases, asambleas, oficinas, trabajos en grupo, actividades extraprogramáticas y consultas a profesor.

“Mi jefe de carrera me dijo que para solucionar un problema de inscripción de ramos solo tenía que hablar con él, con tono inadecuado. Luego, cuando fui a su oficina, lanzó comentarios indebidos refiriéndose a la temperatura del ambiente” (Participante 45, cuestionario).

4. Efectos emocionales del sexismo: Categoría a posteriori. Tales como enojo, rabia, malestar, decepción, preocupación, cansancio, ansiedad, rechazo, desamparo, impotencia, abrumación y vulneración que sienten las estudiantes durante y posterior a la vivencia sexista por parte de profesores, jefes de carrera y compañeros.

“Yo me acuerdo que cada vez que iba a clases con él terminaba cansada y con ansiedad” (Simona, fotovoz).

5. Sexismo benévolo: Categoría a priori que refiere a instancias en que mayoritariamente profesores, compañeros y minoritariamente compañeras y funcionarios/as han realizado acciones y comentarios aparentemente “amigables” a las estudiantes, generando incomodidad y menosprecio en relación con su imagen, apreciándolas por usar falda, vestidos, maquillarse y preocuparse por la belleza. También, comportamientos como: no realizar esfuerzos físicos, dándoles prioridad en filas, asignándoles tareas que impliquen minuciosidad, argumentando que las mujeres son más organizadas, tienen mejor letra y comprensión lectora. Ocurriendo en el contexto de clases presenciales, trabajos grupales, horarios de consulta y fiestas universitarias.

“Los hombres que estudian ingeniería nombran las carreras que deberían o que estudian más las mujeres porque ‘se nos dan mejor’. Lo peor es su forma de plantearlo como si fuera un cumplido” (Participante 1, cuestionario).

6. Situaciones informales del contexto universitario: Categoría a posteriori. Instancias propias de la Educación Superior bajo parámetros informales en donde principalmente profesores, estudiantes y jefes de carrera, que están fuera del ejercicio de su rol, realizan comportamientos sexistas hacia las estudiantes. Surgiendo espacios de esparcimiento como fiestas universitarias, áreas verdes, encuentros sociales, comedores, pasillos, ceremonia de iniciación y encuentros casuales.

“En fiestas de la universidad, algunos hombres hacían comentarios despectivos hacia las mujeres, haciéndome sentir incómoda” (Participante 33, cuestionario).

7. Sensación de incomodidad en las mujeres ante el sexismo: Categoría a posteriori. Hace referencia a la sensación de incomodidad y desacomodo que vivencian las participantes cuando profesores, hombres estudiantes y jefes de carrera ejercen el sexismo directo. Por ejemplo: miradas, frases como “que pasen las señoritas primero”, la realización de un listado de “las mechas más bonitas de [carrera]”, entre otras.

“Me sentí súper incómoda por algo a lo que inicialmente no le di importancia” (Participante 10, cuestionario).

8. Estrategias de afrontamiento colectivas: Categoría a posteriori. Acciones colectivas que las participantes señalan realizar como respuesta a las acciones sexistas de profesores y jefes de carrera, mediante la organización colectiva como: asambleas de mujeres, instancias separatistas y conversaciones entre compañeros/as.

“Nos organizamos como mujeres de [carrera] porque igual el tipo tenía otro tipo de actitudes y conductas con otras compañeras, para que lo destituyeran porque una persona así no puede estar en un cargo tan importante como jefe de carrera” (Greta, fotovoz).

9. Estrategias de afrontamiento personales: Categoría a posteriori. Acciones en donde las participantes individualmente enfrentan o responden a las vivencias de sexismo producidas por docentes, jefes de carrera y compañeros. Tales como, ‘funas’, aguantar, tomárselo con calma, limitarse al participar en clases, eximirse de espacios en donde están los agentes de producción.

“Sé que va sonar super feo y que no debería ser así, pero una a veces tenía que tener cierto cuero para estar aguantando a tantos profesores hombres con su dinámica de ser hombres” (Simona, fotovoz).

10. Expectativas sobre la vida universitaria: Categoría a posteriori. Pensamientos e ideas preexistentes que las participantes referían tener respecto a

la Universidad, en donde esperaban no encontrarse con situaciones de sexismo al iniciar su educación superior, incluyendo la creencia de que la universidad sería un espacio seguro y amigable y que existiría una sana convivencia entre estamentos.

“Una igual entra con otras expectativas, pensando que las dinámicas sexistas no se van a dar, porque la gente es un poco más consciente, pero no fue así, de hecho es bastante problemático encontrarse con estos personajes” (Greta, fotovoz).

11. Efectos cognitivos del sexismo: Categoría a posteriori. Pensamientos, ideas, reflexiones que señalan las participantes haber tenido producto del sexismo por parte de profesores, jefes de carrera y compañeros. Donde se encuentran: inseguridad, desconfianza, extrañeza, invalidación, dificultades para aprender, desmotivación, auto-cuestionamientos, tomar conciencia del sexismo, disonancia, sentirse discriminada y distanciada.

“¿Por qué tengo que sentirme tan insegura, apartada y menospreciada cuando alguien más me está evaluando y más encima es un hombre?” (Greta, fotovoz).

12. Efectos conductuales del sexismo: Categoría a posteriori. Comportamientos, reacciones físicas y acciones, tales como: paralizarse, dejar de realizar acciones, dejar de responder, tener que adaptarse, tomar una actitud pasiva y no ofrecerse de voluntaria en clases.

“Creo que como mujer me he limitado en expresar mi opinión y puntos de vista respecto a distintos temas, pues siento que rápidamente se nos juzga si no cumplimos con ciertas ideas y nos separamos del ideal de mujer adecuada” (Participante 19, cuestionario).

13. Sumario: Categoría a posteriori. Denuncias y sumarios que las estudiantes realizan siguiendo los protocolos disponibles en la Universidad frente a situaciones de violencia de género realizadas por los docentes y jefes de carrera.

“El ambiente era tan tenso con el profesor que mi compañera se vio en la obligación de recurrir al sumario, pero al final no quedó en nada” (Simona, fotovoz).

A. Efectos del sumario: Categoría a posteriori. Las participantes señalan que el sumario como práctica para combatir el sexismo ha tenido nulos efectos, destacando que se estancan por motivos burocráticos o no son realmente efectivos en sancionar a los denunciados.

“Lamentablemente, desde hace mucho tiempo, la palabra sumario, incluso antes que se realice, es como que dijeran: ‘No hay opción que consigan algo’, y eso lo he escuchado en todas las carreras, en donde siempre tienen los mismos problemas con profesores. Quizás en algún momento los sacan, pero cuando esas generaciones se van, ellos vuelven a impartir las mismas clases” (Ella, fotovoz).

Sexismo cultural

1. Reflexión sobre la cultura sexista: Categoría a posteriori. Planteamientos sobre los orígenes de la educación sexista que las participantes comentan al identificar el sexismo cultural en la universidad. Señalan la influencia de la educación escolar primaria y secundaria como originarias de la educación sexista en el nivel superior. Asimismo, cuestionan comportamientos sexistas y plantean situaciones en que las mujeres rompen con esta norma. También, cuestionan el papel que ha tenido la Universidad como institución en la mantención del sexismo.

“En lo personal a mí me molesta bastante, y honestamente no me voy a comprar ese cuento de ‘es que no me puedo sentar con las piernas juntas por un tema de genitales’. Es un tema de usar el espacio, por lo tanto, siento que es algo que ellos deberían empezar a cuestionarse, no nosotras” (Greta, foto-elicitación).

A. Cuestionamientos de las estudiantes: Categoría a posteriori. Las participantes al identificar el sexismo en la cultura realizan críticas, ideas, y teorizaciones acerca del fenómeno.

“Me imagino ¿qué pasa si los hombres se sientan y las mujeres están de pie? estoy segura que los hombres se sientan con las piernas abiertas, se sentarían en una posición mucho más cómoda” (Greta, foto-elicitación).

B. Resistencias por parte de las estudiantes: Categoría a posteriori. Expresan claramente resistencias a lo que la cultura universitaria permeada por sexismo les está inculcando.

2. Cultura académica: Categoría a posteriori. Espacios instaurados formalmente por la Universidad, como titulación, clases, talleres, desarrollo de trabajos, en donde las participantes identifican el sexismo cultural y emergen las figuras que lo simbolizan: profesores, compañeros, profesoras, entre otros/as.

“En algunas clases cuando algunos profesores tienden a asociar ciertas conductas estereotipadas a las mujeres en sus ejemplos para enseñar” (Participante 40, cuestionario).

3. División sexista del trabajo al interior de la Universidad: Categoría a posteriori. Las participantes señalan responsabilidades fuera de las labores regulares de funcionarias, profesoras y alumnas que deben realizar; restringiéndolas a realizar trabajos asignados a los estudiantes, profesores y administrativos. Las actividades impuestas son: escribir por tener bonita letra, proyectar una imagen sensible y persuasiva, realizar trabajos creativos bajo la creencia que las mujeres poseen mayor creatividad, ser minuciosas, realizar tareas de organización y planificación. También, se refleja en los cargos administrativos que son mayormente asignados a hombres, comparado a la baja cantidad de mujeres.

“En actividades extra-programáticas, como las bienvenidas a mechones, compartir con otras generaciones, principalmente somos las mujeres quienes tenemos que organizar y planificar, teniendo poco apoyo” (Participante 53, cuestionario).

4. Figuras que encarnan el sexismo cultural: Categoría a posteriori. Personas que las participantes comentan que reflejan costumbres sexistas, realizan afirmaciones respecto a los roles, estereotipos corporales, actividades, tareas y cuidados asociados principalmente a las mujeres. Son quienes también reproducen la feminización y masculinización de espacios universitarios. Se mencionan primeramente a profesores, académicos y compañeros y en segundo lugar, a académicas y tituladas. Estas personas participan de la cultura académica, por ejemplo en clases, titulaciones, talleres y trabajos en grupo

“Se evidencia que las mujeres van sentadas y los hombres van arriba, pero sobretudo una desigualdad entre la cantidad de hombres que dan clase o que tienen algún cargo administrativo en la Universidad en comparación a las mujeres” (Simona, foto-elicitación).

5. Soluciones para la cultura sexista: Categoría a posteriori. Las participantes mencionan el visibilizar, educar, problematizar, dar cuenta del origen del sexismo cultural y formas de darle término. Proponen educación no sexista desde edades tempranas, generar una política de cuota de género, crear oportunidades para las mujeres respecto al acceso a cargos de poder, desnaturalizar las situaciones en donde se estereotipa a las mujeres, actuar en los primeros proceso de socialización de niños y niñas a través de la educación.

“Generar que la educación desde lo más básico sea un espacio libre de prejuicios para dar un espacio con más libertades para explorar habilidades sin que te sientas juzgada u oprimida, sin que te miren mal o en menos por hacerlo” (Nora, foto-elicitación).

6. Comportamientos socialmente atribuidos a las mujeres: Categoría a posteriori. Las estudiantes mencionan acciones, conductas y formas de ser que tendrían supuestamente las mujeres según sus docentes y compañeros principalmente en clases. Dentro de estas se encuentran que sean encantadoras y sean dóciles y gentiles.

“La gente asigna estos estereotipos de cómo debe ser una mujer en todos los espacios, en la universidad se espera que seamos encantadoras, dóciles y con opiniones acorde a lo popular y los valores de la universidad” (Participante 24, cuestionario).

7. Feminización horizontal del ingreso y labores de carreras: Categoría a posteriori. Las participantes mencionan carreras y cargos académicos en donde existe una mayoría de mujeres, asignándoles roles y estereotipos, correspondientes al cuidado de otras personas como infantes, adolescentes y

estudiantes. Dentro de las carreras feminizadas se mencionan Psicología, Educación Parvularia, Nutrición y Dietética, y otras carreras del área de salud y educación. Por otro lado, respecto a cargos académicos se evidencia una feminización de las secretarías.

“Creo que son estudiantes de [carrera], la jefa de carrera es mujer también. Escogí esta fotografía porque es una de las carreras de educación, de la salud que están altamente feminizadas. Se da por la división del trabajo sexual, que genera estereotipos de género. La mujer que se va hacia la parte del cuidado de la vida, hacia la reproducción social, tiene que estar en [carrera] y estar con niños” (Gabriela, foto-elicitación).

8. Masculinización horizontal del ingreso y labores de carreras: Categoría a posteriori. Corresponde a carreras y cargos académicos que relatan las participantes, en donde mayoritariamente pertenecen hombres, atribuyéndoles capacidades en relación a ciencias matemáticas, lógica, autonomía e independencia. Principalmente se mencionan las ingenierías. En cuanto a los cargos académicos, se alude a que son ocupados mayoritariamente por hombres en la Facultad de Educación y Humanidades.

“Las ramas de ingenierías están mayormente ocupadas por hombres y está estadísticamente comprobado. Son carreras que están mucho más ligadas hacia la autonomía, autoridad e independencia, que igual son conceptos que se asocian a los hombres” (Greta, foto-elicitación).

9. Estereotipo de las mujeres como cuidadoras: Categoría a posteriori. Habilidades relatadas por las participantes que tendrían supuestamente las mujeres para cuidar de infantes, adolescentes y estudiantes, emitidas generalmente por docentes en clases.

“Se menciona que quizás las mujeres somos más hábiles con las habilidades blandas y que por eso somos más útiles para cuidar de otras criaturas” (Nora, foto-elicitación).

10. Estereotipo del cuerpo y vestimentas de las mujeres: Categoría a posteriori. Representación respecto a la forma del cuerpo y código de vestimenta de las mujeres que las participantes comentan que promueven profesores y compañeros principalmente en clases, aludiendo a la belleza canónica, ser delgada, de figura armónica, sin usar maquillaje, tener el cabello natural, usar ciertas prendas en actividades formales y diferencias en el uniforme de carreras.

“Al enterarse que estudio [carrera], creen que todas las mujeres deben ser flacas y regias” (Participante 7, cuestionario).

11. Costumbres sexistas: Categoría a posteriori. Acciones tradicionales que vivencian las estudiantes que reproduce la Universidad en ceremonias y titulaciones, ubicándolas en posiciones limitantes en cuanto a movimiento y

espacio, de manera subordinada a los hombres. Se evidencia en tareas donde a las mujeres no se les permite tomar objetos pesados, se les invita a pasar antes en la fila, tienen que sentarse con piernas cruzadas, mientras los hombres están de pie o sentados con las piernas abiertas.

“Las mujeres están sentadas todas iguales, con las piernas muy juntas, una encima de la otra. Los hombres de pie en una posición de poder; a mí me hace ese sentido... estoy segura que a ninguno de ellos le han dicho: ‘siéntate como caballero o como varón, no utilizando todo el espacio que hay alrededor’, en cambio, a nosotras es algo que nos han inculcado desde siempre” (Greta, foto-elicitación).

12. Mandatos sexistas en la expresión corporal estereotipadas: Categoría a posteriori. Participantes señalan la existencia del lenguaje y expresión corporal que deben tener estereotípicamente las mujeres en el contexto académico, como: el modo de sentarse, ubicando sus piernas juntas o cruzadas y acomodándose en relación a administrativos y docentes. Por otro lado, a los hombres se les permite cierto lenguaje y expresividad corporal producto a la imagen de poder que proyectan, reflejándose en su forma de sentarse con las piernas separadas, sobrepasando con frecuencia los límites de las personas a su alrededor. Estas representaciones se reproducen en la academia, como en titulaciones, ceremonias y clases.

“Muestra un elemento del lenguaje corporal del sexismo. Por ejemplo, las mujeres están sentadas con piernas muy juntas y muy compactas, mientras que los hombres están desparramados, están como acomodados, ocupando mucho espacio y eso igual es parte de la cotidianidad” (Nora, foto-elicitación).

13. Roles maternos socialmente atribuidos a las mujeres: Categoría a posteriori. Las estudiantes relatan que profesores y compañeros comentan en clases actitudes, labores y funciones relacionadas con ser madre que deberían tener las estudiantes por el hecho de ser mujeres. Tales como: actuar con dulzura, ser paciente, querer ser madre, desear ser cuidadora de niñas/os.

“Profesores haciendo comentarios que implican que todas las mujeres queremos hijos” (Participante 10, cuestionario).

14. Apropiación masculina de los espacios físicos: Categoría a posteriori. Las participantes relatan que los administrativos, docentes y estudiantes se apropian de los espacios físicos con sus cuerpos, reduciendo el desplazamiento y ocupación de las mujeres en la Universidad. Destacándose la disposición en que están agrupadas mujeres y hombres en fotografías de promociones de actividades y eventos como titulaciones, charlas en el auditorio y encuentro de Departamentos.

“Esta idea de ubicarse los hombres en las orillas y en el centro las mujeres, la he visto tantas veces que pasa desapercibido, es como una idea de que ‘nosotros a los lados las protegemos y la sensibilidad en el centro’” (Greta, Foto-elicitación).

Sexismo estructural

1. Pacto patriarcal implícito de las trabajadoras: Categoría a posteriori. Las participantes mencionan comportamientos, roles y tareas que funcionarias y profesoras realizan de manera inconsciente dentro de la Universidad. En este sentido, las personas que componen la Institución (estudiantes, funcionarios/as y docentes) y la Institución como tal asumen y normalizan que deben realizar estas acciones solo por ser mujeres. Estas son: doble presencia, aceptar que las docentes tienen menos oportunidades de contratación y puestos disponibles en las diferentes plantas, asumir que existe un techo de cristal que no les permitirá ascender de puesto, al ser docente debe mantener un trato sensible con sus estudiantes o de otro modo será criticada, al ser secretaria debe asumir que deberá encargarse de actividades y tareas relacionada a su rol y al de sus superiores.

“En la universidad, la mayoría de las secretarias son mujeres. Quizá estoy equivocada, pero me da la sensación de que siempre se abusa del cargo de ellas. No es su trabajo llevar café ni organizarle el cronograma al jefe de carrera de turno” (Participante 15, cuestionario).

2. Espacios físicos que imposibilitan el desarrollo de las mujeres: Categoría a posteriori. Espacios de la Universidad que las participantes identifican como inseguros y conllevan impedimentos para su desarrollo. Señalan la disposición de espacios abiertos, organización de laboratorios, posición de paraderos, iluminación, entre otros.

“Las puertas deberían ser transparentes, tener un vidrio, que cada oficina visibilice lo que hay detrás, que al menos haya una ventana. La oficina de mi jefe de carrera tiene la puerta cerrada, y afuera está la secretaria, con otra puerta cerrada. Son cosas que se pueden ir mejorando y eso le da seguridad a la mujer porque yo creo que a ninguna le gusta entrar, estar sola, cerrar una puerta donde una no puede tener el respaldo de alguien más” (Ella, grupo focal).

3. Curriculum oculto sexista: Categoría a posteriori. Las participantes comentan la invisibilización e invalidación de las mujeres, educación sexista y perpetuación de trato sexista hacia ellas por parte de docentes y compañeros. Destacándose la presentación de literatura producida sólo por hombres, descartando las intervenciones de las mujeres e invisibilizando sus aportes históricos. A las estudiantes se les asignan roles durante las clases sólo por ser mujeres. También,

refiere a que los diplomas solo consideren definiciones masculinas de una profesión.

"Te empezaban a hablar de la historia de [carrera], de fundadores y son puros hombres, son muy pocas mujeres y cuando hay aportes buenos de mujeres no se destacan o son invisibilizados. Es como 'oh sí, pero este hombre también lo hizo y lo hizo mejor'" (Greta, grupo focal).

4. Invisibilización de las mujeres como estudiantes: Categoría a posteriori. Las participantes identifican actitudes, comentarios, comportamientos por parte de docentes y compañeros que han generado invisibilización e invalidación de las estudiantes en diferentes ámbitos desde su rol. Principalmente se menciona a profesores ignorando o descalificando opiniones de alumnas en clases, privilegiando comentarios de sus compañeros. También, invalidan a las estudiantes al organizarse, aludiendo que son "histéricas", desplazándolas de asambleas, cuestionando relatos y su inteligencia.

"Se nos desplaza y cuestiona todo, desde nuestro relato hasta nuestra persona y se nos asignan características como 'esta mina es exagerada', 'está loca'"(Participante 19, cuestionario).

5. Discriminación hacia las mujeres transversalmente por los docentes: Categoría a posteriori. Las participantes relatan situaciones en que se discrimina a mujeres desempeñando su rol como estudiantes, profesoras y administrativas por parte de profesores. Dentro de estas situaciones se mencionan las clases, instancias de evaluación, consejos de escuela y consejos de facultad.

"En ocasiones el cuerpo docente no fue capaz de posicionarse frente al acoso de parte de los mismos docentes hacia las estudiantes. Tampoco realizaban acciones concretas de reparación para con las afectadas, y ni esperar sanciones hacia esos docentes. Los cambiaban de departamento. Dentro del espacio docente a veces se ponía en duda los relatos de las afectadas o se prestaban ayuda entre algunos (encubrimiento)" (Participante 19, cuestionario).

6. Discriminación hacia las mujeres transversalmente por los estudiantes: Categoría a posteriori. Las participantes comentan situaciones en las que se discrimina a mujeres desempeñando su rol como estudiantes, profesoras y administrativas por parte de los estudiantes. Primeramente en clases y asambleas, seguido por asambleas separatistas, espacios de tutoría y en una red social.

"Durante asambleas, reuniones de tomas, se tiende a evaluar a las líderes o representantes mujeres como 'locas' e 'histéricas' cuando exponen posturas y pensamientos más radicales" (Participante 20, cuestionario).

7. Invisibilización de las mujeres como trabajadoras: Categoría a posteriori. Las participantes señalan actitudes, comentarios, comportamientos por parte de docentes, compañeros y administrativos que han generado una invisibilización e

invalidación en las trabajadoras (docentes y administrativas) en diferentes ámbitos desde su rol como profesionales.

“El trato hacia las funcionarias tiende a ser menos ‘de respeto’ en comparación al de los funcionarios, el trato hacia ellas lo recuerdo ser más bien ‘por compasión’” (Participante 36, cuestionario).

8. Explotación de labores de trabajadoras: Categoría a posteriori. Las participantes mencionan instancias que existe un aprovechamiento de las labores de administrativas, funcionarias y profesoras, conllevando una evidente sobrecarga laboral. En el caso de las secretarías, se comenta: llevar café, comprar comestibles, organizar y planificar jornadas, manejar todo tipo de información. En el caso de las funcionarias del aseo, se menciona limpiar baños y limpiar basura, siendo labores que funcionarios no realizan.

“Notaba que las funcionarias como las tía del aseo o secretaria tenían una mayor carga laboral y se les notaba su cansancio” (Participante 53, cuestionario).

9. Discriminación hacia las mujeres transversalmente por autoridades: Categoría a posteriori. Las participantes mencionan situaciones en las que se discrimina a mujeres desempeñando su rol, principalmente como estudiantes, profesoras y administrativas por parte de autoridades masculinas. En situaciones como consejos de escuela, consejos de facultad y una instancia virtual mediante correo electrónico. Asimismo, se menciona a los administrativos de manera general y a un decano.

“Esto de que te criticaban por tu apariencia cuando te lo decía el jefe de carrera, es muy frecuente que quizás las chiquillas se podían paralizar con responderle algo, que se merecía por supuesto que sí, pero era tu jefe de carrera y obviamente eso provoca una intimidación muy importante” (Nora, grupo focal).

10. Discriminación de las mujeres que son madres: Categoría a posteriori. Participantes señalan discriminación que sufren estudiantes, docentes y funcionarias que son madres, siendo ejercida por administrativos, profesores y alumnos, impidiéndoles encontrar un espacio en la Universidad que les permita compatibilizar sus roles. Se mencionan: críticas respecto a su elección de ser madre, desvalorización del éxito atribuyéndolo a su rol materno y negar acceso a clases con su hijo/a. En el caso de ser docentes y funcionarias se sostiene el “riesgo” de embarazarse, peligrando su permanencia como trabajadora, especialmente aquellas a honorarios.

“El hecho de ser madre también es una dificultad porque es una labor que implica mucho tiempo y lamentablemente la administración de este se ve un poco más caótica, no significa que no se pueda realizar pero sí obstaculiza mucho el desarrollo de la vida universitaria” (Gabriela, grupo focal).

11. Pacto patriarcal implícito de las mujeres estudiantes: Categoría a posteriori. Las participantes relatan comportamientos, roles y tareas que las estudiantes realizan de manera inconsciente dentro de la Universidad. En este sentido, las personas que componen la Institución (estudiantes, funcionarios/as y docentes) y la Universidad asumen y normalizan que las estudiantes deberían realizarlas solo por ser mujeres. Entre ellas está: pedir la aprobación a compañeros para realizar actividades y asambleas separatistas, actuar como mediadora frente a relaciones diplomáticas con docentes y estudiantes para realizar cambios, realizar acciones estéticas y de cuidado en trabajos.

“Cuando queremos hacer actividades por el día de la mujer u otras, tenemos que pedir aprobación de los compareñes, generalmente hombres, sin tener la libertad completa para expresarnos u otras cosas” (Participante 52, cuestionario).

12. Discriminación hacia las mujeres en STEM: Categoría a posteriori. Las estudiantes relatan que se vivencia discriminación en las carreras de las Ciencias Naturales, Ingenierías y Matemáticas; restringiendo el acceso y el desarrollo de las mujeres. Añaden que existe la creencia de que las mujeres no cuentan con las capacidades para desenvolverse en ellas, ingresando a las carreras buscando esposo, estigmatizando a las mujeres que estudian estas profesiones.

“En mi facultad, se escuchaba que los docentes de matemáticas o que hacían matemáticas, habían insultado y se burlaban de una profesora que realizaba esa asignatura” (Participante 33, cuestionario).

13. Mandamientos de la estudiante perfecta: Categoría a posteriori. Las participantes señalan que estudiantes, profesores y administrativos comentan actitudes, comportamientos y vestimenta que debe tener una estudiante en la Universidad. Como tener buen manejo de habilidades blandas, ser multifacéticas, detallistas y tranquilas.

“Las estudiantes aunque algunas no sean madres, igual se encargan de las labores domésticas y estar cuidando a otras personas. Deben desarrollarse en áreas académicas y domésticas. Porque las mujeres tenemos que ser multifacéticas y desarrollarnos en todas las áreas súper bien” (Gabriela, grupo focal).

14. Sexualización de la imagen de la mujer: Categoría a posteriori. Participantes identifican cosificación de las mujeres como objeto sexual en instancias universitarias por parte de los estudiantes y profesores principalmente. Mencionando casos en que se crítica su vida sexual o se les sexualiza a través de miradas morbosas.

“Las mujeres son discriminadas cuando las sexualizan. He presenciado cuando los estudiantes de [carrera] miraban morbosamente a sus compañeras mientras entrenaban” (Participante 16, cuestionario).

15. Inequidad en el salario de la mujer: Categoría a posteriori. Las participantes relatan brechas salariales entre los sueldos que reciben las mujeres y los hombres en la Universidad, recibiendo los hombres mayor remuneración en comparación a las mujeres, reflejándose en salarios de profesoras y funcionarias principalmente.

“Se les discrimina en cuanto a los sueldos que reciben, porque hay casos que aunque tengan la misma cantidad de años trabajando en la Universidad las mujeres reciben un sueldo inferior que los profesores” (Participante 18, cuestionario).

16. Violencia de género: Categoría a posteriori. Obstáculos mencionados por las participantes que imposibilitan su desarrollo, refiriéndose a situaciones de acoso, abuso y maltrato hacia las estudiantes por parte de profesores, funcionarios y compañeros.

“Una problemática son las críticas destructivas asociadas con el acoso, con abusos, en la Universidad hay violadores” (Greta, grupo focal).

17. Mandamientos de la administrativa perfecta: Categoría a posteriori. Las participantes mencionan que los estudiantes, profesores y académicos emiten cierto discurso sobre actitudes, comportamientos y vestimenta que debe tener una administrativa en la Universidad. Por ejemplo, ser sensible, saber todo, correr a realizar las tareas impuestas, realizar trabajos que le corresponden a profesores y administrativos, sobrepasando el ejercicio de su rol.

“El trabajo de la secretaria es donde se cometen hartos aprovechamientos puesto que tienen que dar soluciones muchas veces parche, andan corriendo, saben el funcionamiento de todo. No sé si realmente el trabajo establece que tengan que saber de todo o es por mantener su puesto” (Ella, grupo focal).

18. Mandamientos de la docente perfecta: Categoría a posteriori. Las participantes señalan un discurso que tienen estudiantes, profesores y administrativos respecto a las actitudes, comportamientos y vestimenta que debe tener una profesora en la Universidad. Como: mantener un trato ejemplar con los y las estudiantes, poniendo énfasis en su amabilidad y compasión, mostrarse vulnerable, ser emocional y poseer habilidades blandas.

“A las docentes se les exige mantener un mejor trato con los estudiantes, en el sentido de ser más amables y comprensivas con ellos. Cuando un docente, se muestra desconectado y/o frío ante la situación de sus estudiantes, no se le juzga tanto como a las mujeres, quienes pueden recibir insultos o ‘bromas’ al respecto”. (Participante 7, cuestionario)

19. Medidas contra el sexismo estructural: Categoría a posteriori. Prácticas que las participantes comentan como formas y medidas de combatir, visibilizar y denunciar las situaciones sexistas a nivel estructural. Estas son visibilizar a las mujeres en el currículum oculto, afiliarse con el feminismo, realizar denuncias

según protocolos y caminar en grupos de mujeres al salir tarde de clases.

“Con mi círculo de compañeras tenemos afiliación con el feminismo, tratamos de tomar un rol donde hacemos parte a las mujeres de nuestro proceso como futuras profesionales; incluyéndolas y compartiendo los mismos conocimientos que ellas como creadoras trajeron a este mundo” (Greta, grupo focal).

20. Explotación del trabajo de las mujeres estudiantes: Categoría a posteriori. Las participantes comentan instancias en las que existe un aprovechamiento del trabajo de las estudiantes por parte de sus compañeros, presentándose a menudo mediante el sexismo benévolo. Se destacan: redacción de trabajos, tareas en trabajos relacionados al cuidado, actividades que requieren de motricidad fina, decoración, cocinar, solicitar cambios de fechas de certámenes, hacerse cargo del trabajo político en contra del sexismo.

“Recuerdo actividades donde se necesitan más habilidades manuales, de dibujo, de letra y se decía: ‘las mujeres tienen letra más bonita, que ellas escriban’” (Gabriela, grupo focal).

De acuerdo con los resultados obtenidos, es posible caracterizar el sexismo directo como un fenómeno que vivencian las estudiantes principalmente de manera hostil. Quienes producen el sexismo corresponden mayoritariamente a docentes, jefes de carrera y los estudiantes en situaciones formales de la Universidad tales como clases, asambleas, trabajos en grupo y oficinas de docentes. Esta forma de sexismo conlleva efectos cognitivos, conductuales y principalmente emocionales en las estudiantes, causándoles malestares, rabia, decepción, cansancio, preocupación, ansiedad, entre otras. Destacándose además la incomodidad.

Asimismo, las participantes reconocen una cultura sexista académica instaurada en la Universidad, la cual se encarna en figuras como profesores, académicos/as y estudiantes. Reconociendo, además, una división sexista del trabajo, en donde las docentes, funcionarias y alumnas deben realizar labores adicionales a sus roles, asignadas por hombres. Emerge una categoría que refleja cuestionamientos y resistencias de las estudiantes ante la cultura sexista, y a su vez, plantean soluciones.

Finalmente, en el sexismo estructural las estudiantes analizan e identifican las diferentes esferas de la vida universitaria que imposibilitan su desarrollo integral. Por una parte, se presenta la existencia de un pacto patriarcal implícito de las trabajadoras de la Universidad, el cual refería a la imagen, cuerpo y acciones que debían proyectar desde su rol para ser valoradas. Por otra parte, se distinguen los espacios físicos que imposibilitan su desarrollo, producto de las situaciones sexistas que han tenido y continúan perpetuándose en el diseño de las oficinas, disposición de los baños, tramos entre facultades y ubicación de paradas de

transporte público. Destaca la invisibilización de las mujeres como estudiantes, en donde se ignoran sus participaciones, se les critica su rendimiento y se minimizan sus capacidades.

Cabe destacar que la mayor parte de las categorías expuestas surgen a raíz de los relatos de las participantes, considerándose por lo tanto, a posteriori.

V. Discusión y conclusiones

Este estudio pretendió co-construir las vivencias de las estudiantes sobre el sexismo en educación superior bajo un enfoque crítico-feminista. Según los resultados obtenidos el sexismo directo se presenta principalmente a través del sexismo hostil y minoritariamente como sexismo benévolo. En primer lugar, llama la atención que según los planteamientos de Glick y Fiske (1996) el sexismo hostil estaría disminuyendo en la sociedad, presentándose mayoritariamente en sus formas más benévolas; sin embargo, en los resultados de esta investigación se evidencia una mayor cantidad de sexismo hostil en relación a otros tipos más sutiles de sexismo. Esto podría explicarse por el hecho de que según los tipos de sexismo formulados por Glick y Fiske (1996) requieren solo del enunciado de las receptoras para ser categorizadas, y el sexismo ambivalente, requeriría otro análisis de las participantes, en donde identifiquen la disonancia cognitiva que produce la frase del emisor en relación a su propia vivencia. Aspecto que, los instrumentos construidos no logran ahondar. De todas maneras, el hecho de que se experimente sexismo en clases podría significar que las estudiantes encuentren espacios de aprendizaje menos propicios para ellas. Por otra parte, al presentarse el sexismo en contextos informales, limitaría su desplazamiento, restándolas de reuniones sociales e imposibilitando su desarrollo integral y profesional. En segundo lugar, se destaca la categoría emergente relacionada con los efectos emocionales del sexismo: la incomodidad vivenciada por las estudiantes a raíz de las diversas experiencias sexistas que han tenido en la Universidad. En otras palabras, evidencian a través de su propio sentir que, lo que están vivenciando, no es normal. Al contrario, lo identifican como una incongruencia entre cómo deberían sentirse en el mundo universitario, versus la sensación de inadecuación que realmente están experimentando, y que, dada la imagen progresista de la educación superior, suponían que no ocurriría. En tercer lugar, se identifican como agentes de producción de sexismo principalmente a profesores y compañeros en contextos de clases y encuentros casuales fuera del horario de clases. Este hallazgo hace pertinente preguntarse ¿Cómo es el desarrollo de las estudiantes en este contexto? Si son profesores, que deberían promover la adquisición de conocimientos y competencias en espacios seguros y libres de discriminación y

compañeros con los que las estudiantes comparten cotidianamente son los mismos sujetos que identifican como principales productores de sexismo perpetuadores de la violencia directa. En cuarto lugar, se identifican estrategias de afrontamiento individuales y colectivas desplegadas por las estudiantes. En las primeras, se encuentran las denuncias públicas, restarse de espacios compartidos con agentes de producción, resistir el sexismo en clases, limitar su participación y contener los efectos cognitivos y emocionales. Dentro de las colectivas, se señalan haber organizado espacios separatistas e instancias de diálogo con compañeros/as, politizando sus vivencias, afrontándolas como un problema de género y, enfáticamente, de las mujeres. En este contexto, emerge la figura del sumario, la cual para las participantes ha tenido nulos efectos en el afrontamiento del sexismo, dejando en manifiesto el desafío para las instituciones de educación superior, de activar y organizar de manera atingente las herramientas de denuncia, transparentando protocolos y evitando la revictimización de las estudiantes.

La educación sexista conlleva la distribución desigual del poder simbólico, desigual participación en la crianza y cuidado de personas y el desplazamiento de las mujeres del espacio público (Red Chilena contra la Violencia hacia la Mujer, 2016). Según los resultados, estos efectos permanecen vigentes en la educación superior, emergiendo el sexismo cultural en la cultura académica. Las participantes reconocen la normativa implícita que deben cumplir para ser valoradas como estudiantes y visibilizadas. En un espacio libre de sexismo la vestimenta y la forma de los cuerpos deberían ser irrelevantes para docentes, administrativos/as y estudiantes, ya que la validez de ser personas trasciende la imagen impuesta que se ha construido en torno a las mujeres, las que desean desarrollar sus capacidades y habilidades en una carrera universitaria. También, conlleva el trastocamiento del autoconcepto y autoestima, diferencias notables entre hombres y mujeres respecto a las expectativas del desarrollo personal, la tendencia a la feminización y masculinización al escoger carreras profesionales, menor reputación de los trabajos “tradicionalmente femeninos”, precarización en empleos y salarios de las mujeres (Red Chilena Contra la Violencia Hacia la Mujer, 2016). En este sentido, hemos identificado la feminización horizontal del ingreso y labores de carreras, donde las mujeres representan mayoritariamente las carreras relacionadas a la educación y salud, así como al cargo de secretarías. Mientras que la masculinización horizontal del ingreso y labores de carreras, hace referencia a carreras y cargos que mayoritariamente desempeñan hombres, existiendo una restricción del acceso y labores para las mujeres, obstaculizando su desarrollo, limitando simbólicamente sus oportunidades e incluso influyendo en las generaciones futuras que buscan representatividad en los campos de estudio y relevancia social. También, encontramos la categoría de la división sexista del

trabajo al interior de la universidad, vivenciando la desigual distribución del poder mediante la imposición de realizar tareas de planificación y organización. Esto afecta directamente cómo se relacionan las estudiantes consigo mismas, en donde el cansancio, cuestionamiento, desconfianza, menosprecio y frustración impregnan su autopercepción frente a las situaciones sexistas. Ante la hostilidad que expresan docentes y compañeros, las mujeres se ven desplazadas al hogar y al cuidado, siendo marginadas de espacios de conocimiento con la excusa de que, ser madres o cuidadoras, no tiene cabida en la imagen que ellos desean y promueven de mujer universitaria, excepto para cuando estos cuidados y acciones “maternales” son para sus propios beneficios.

Según Mingo y Moreno (2017), el sexismo constituye un ambiente perjudicial para las estudiantes, generando efectos dañinos en ellas, mostrándose de manera vaga e imperceptible. Lo que condice con los hallazgos de esta investigación, en cuanto a que las costumbres sexistas y las acciones tradicionales que reproduce la universidad, a través de ceremonias y titulaciones, ubican a las mujeres en posiciones limitantes en movimientos y espacio, de manera subordinada a los hombres. Simbólicamente representan cómo las mujeres permanecen en posiciones incómodas, inferiores y restringidas corporalmente concentrándose en mantener la posición que se les otorgó culturalmente, mientras los hombres pueden desplazarse en espacios y posiciones cómodas, su cuerpo puede proyectar imágenes de poder y construir discursos (Mingo y Moreno, 2017).

Pedraja y Rodríguez (2014) señalan que el poder de la educación superior en la sociedad tiene por objetivo formar la ciudadanía, erradicar la inequidad y el sexismo. Así, la educación debería actuar como un agente activo y constructor de estudiantes en materia de género, dignidad y equidad, y no perpetuador de las prácticas del sistema patriarcal que se han arrastrado al inconsciente colectivo afirmando cuál debería ser el papel de las mujeres en la sociedad.

Sin embargo, de los resultados se desprenden diversas categorías en donde se observa cómo la Universidad desempeñaría un papel fundamental en la reproducción de las prácticas sexistas del sistema patriarcal.

Mediante la reflexión acerca del sexismo estructural, se identifica primeramente, pactos patriarcales de trabajadoras y estudiantes. Las acciones que se desprenden de este refieren al contrato implícito que las mujeres deben cumplir para ser consideradas en la cultura universitaria. Por ello, surge la hipótesis de que al cumplir el pacto se les alabará mediante el sexismo benévolo y, de no cumplir con las cláusulas, ejercerán sobre ellas sexismo hostil. Seguidamente, en lo que respecta a las discriminaciones, se evidencia una discriminación transversal por parte de autoridades, profesores y hombres estudiantes hacia las estudiantes, profesoras y administrativas. Presentándose, también, de manera horizontal entre

los mismos estamentos y de manera vertical, ocurriendo en algunos casos por parte de los estudiantes hacia profesoras y, principalmente por parte de autoridades y docentes hacia las estudiantes; aspecto relevante cuando consideramos la relación de poder, que buscaba conocer sólo la experiencia de estudiantes mujeres, dando cuenta que, sin importar en qué estamento se encuentre la figura masculina, son identificados como quienes ejercen el sexismo, siendo las mujeres afectadas en su desarrollo estudiantil y laboral de manera transversal.

De acuerdo con Arcos et. al, (2016) el currículum oculto de género se refiere al conjunto invisible e inconsciente de creencias, pensamientos y significados que estructuran y determinan las relaciones de hombres y mujeres. En esta línea hemos identificado el currículum oculto sexista, cuando las participantes señalan el reconocimiento de la intervención histórica sólo de los hombres por parte de profesores, y la asignación de roles a las estudiantes en clases sólo por ser mujeres. De esta manera, las estudiantes también deben aprender de hombres que históricamente han invisibilizado la intervención y creación de las mujeres en las ciencias. Aunque, cabe destacar el rol activo que toman las participantes frente a esto, proponiendo visibilizar las contribuciones históricas de las mujeres en el conocimiento como parte de su labor estudiantil y profesional en comunidades.

Cabe destacar la explotación de las labores de las trabajadoras, principalmente de las asistentes ejecutivas, existiendo un evidente aprovechamiento de su trabajo. Reflejando de manera explícita que no solo las estudiantes son víctimas del sexismo, sino todas las mujeres partícipes de la institución, a pesar de no desempeñar labores asociadas directamente con la enseñanza-aprendizaje.

Entonces, si las mujeres son invisibilizadas en su rol como estudiantes. ¿En qué condiciones aprende? ¿Cómo despejan dudas, expresan ideas y debaten respecto a supuestas verdades? Las participantes relatan haber sido ignoradas, desplazadas y menospreciadas, en instancias de aprendizaje y al relacionarse, por lo tanto, nos preguntamos ¿Realmente la universidad está cumpliendo con las expectativas sobre ser un espacio inclusivo, con perspectiva de género y facilitador de aprendizajes?.

Se evidencian relatos de acoso y abuso, que refiere a situaciones que han vivido por parte de diversos agentes en el mundo universitario; señalando complicidad entre profesores que realizan estas conductas y compañeros que, en relación al espacio sexista que se genera, perpetúan la discriminación hacia las mujeres. En tal caso ¿dónde recurren las estudiantes, cuando su entorno cercano avala estas conductas y, los medios de denuncia reflejan impunidad ante sus vivencias? Estas preguntas permiten a la vez pensar en las múltiples posibilidades y necesidades de investigación en este ámbito, que dejamos como posibles

proyecciones para continuar.

Hemos distinguido lo que hemos llamado 'mandamientos' acerca de cómo debería ser una estudiante, administrativa y docente perfecta, por ser mujeres, y que se aprenden por medio de señalamientos de los agentes sobre cómo deben actuar y comportarse en base a su rol, para ser consideradas y valoradas como tal en la universidad. La identidad, el autoconocimiento, la personalidad se ven afectadas por estos mandatos, las mujeres son privadas de ser ellas mismas al tener que permanecer en un lugar, adaptarse por obligación y cumplir sus objetivos como estudiantes o trabajadoras, desplazando sus individualidades por las leyes estructurales implícitas que les señalan que deben cumplir los mandamientos para ser validadas.

El sexismo hostil tiene estrecha relación con el sexismo estructural, en base a la imagen que se percibe de las mujeres como incompetentes e incapaces de ejercer poder en la universidad. También, se relacionan con cómo este se presenta directamente con acciones explícitas e insertas en las estructuras, siendo perpetradas por las personas al interactuar. Poniendo de manifiesto cómo el sexismo permanece explícito en las estructuras, en la forma de hacer educación y construir aprendizaje, perjudicando a las mujeres, a quienes históricamente se les ha relegado de este espacio, y cuando logran ingresar, deben hacerlo bajo los lineamientos patriarcales, ya que de otra forma, se aplica la sanción social, se violenta directamente e invisibiliza al evidenciar estas prácticas. Por otro lado, el sexismo benévolo presenta relación con el sexismo cultural, apareciendo de manera implícita e imperceptible, reproduciéndose en los encuentros y costumbres e inclusive, pareciendo que las mujeres son valoradas socialmente. Es aquí donde encontramos el sexismo benévolo que adorna la discriminación a los ojos de las demás personas y permite la opresión de las mujeres, alienándolas e impidiendo la toma de consciencia respecto al lugar de subordinación en que se encuentran. Y cuando se hacen conscientes y evidencian su malestar, ¿cómo actúa el medio socializador?

Se destaca que durante el análisis del sexismo estructural, las mujeres que tenían un cargo de poder se convertían en objeto público; las estudiantes consideraban que los docentes, funcionarios y estudiantes se sentían en el derecho de criticar o admirar, ante conductas o decisiones que no señalan ante hombres en los mismos cargos. En la misma línea, las mujeres en trabajos que representaban un estatus bajo, se percibían como instrumentos para el desarrollo de funcionarios y docentes. Por lo tanto, en la Universidad solo por el hecho de ser mujeres nos convertimos en objetos de sexismo, sin embargo, este se presenta de manera diferenciada de acuerdo con el rol que desempeñen las mujeres en los estamentos, influyendo en la socialización de las estudiantes, quiénes están

interiorizando las exigencias asociadas al género en la cultura organizacional. Por lo tanto, ¿Existe algún ámbito de la vida universitaria en que las estudiantes no vivencien sexismo? Sí incluso, al organizarse para enfrentar el sexismo en asambleas separatistas, deben consultarle a sus compañeros por este pacto patriarcal.

Las participantes vivencian el sexismo en todas sus formas. Especialmente la hostil, ocurriendo tanto en espacios formales como informales. También, se señala que no solo las estudiantes son objetos del sexismo, sino que cualquier mujer que desempeñe un rol en la institución. Los principales agentes que producen y representan el sexismo en la Universidad son los profesores y los estudiantes. Siendo especialmente preocupante el hecho de que hasta en situaciones que no se encuentran relacionadas directamente con contextos académicos formales las estudiantes deben afrontar, resistir y vivenciar el sexismo. Es relevante, por un lado, el surgimiento de mandatos respecto a la afectividad, cuerpo y comportamiento de las mujeres dentro del contexto universitario para ser validadas desde el rol que están cumpliendo. Por otro lado, son objeto de sexualización, hostilidad, invalidación e invisibilización.

Es necesario distinguir que las mujeres no representan principalmente agentes de producción, sólo encarnan como figuras el sexismo cultural, puesto que el pacto patriarcal les impone ciertos roles y formas de comportarse.

Es del todo necesario destacar el actuar de las mujeres frente a los distintos tipos de sexismo, a través de la reflexión, y, que a pesar de la invalidación transversal de sus vivencias, no sólo toman un papel activo en su erradicación, sino que también concientizan a las generaciones futuras a través de su propio quehacer profesional y en procesos de socialización externos, como dentro de sus familias.

Además, se plantea la necesidad de conocer las vivencias de las docentes y funcionarias, quienes fueron identificadas por parte de las estudiantes como víctimas del sexismo, al igual que ellas. Igualmente, surge la necesidad de estudiar en profundidad el sexismo tanto en los nuevos espacios virtuales que se han creado a raíz de la pandemia, así como en otros espacios de educación superior. Con la finalidad de erradicar el sexismo de manera transversal en todas sus formas, identificándolo, desnaturalizándolo, problematizándolo para generar estrategias de intervención focalizadas.

VI. Referencias

- Abundis, V. (2016). Beneficios de las encuestas electrónicas como apoyo para la investigación. *Tlatemoani: revista académica de investigación*, 7(22), 168-186.
- Ahumada, M., Antón, B. y Peccinetti, M. (2012). El desarrollo de la investigación acción participativa en psicología. *Enfoques*, 24(2), 23-52.
- Alfaro, J. y De Armas, T. (2019). Estudiantes universitarias chilenas: discursos y prácticas contra la violencia sexista. *Nómadas*, (51), 31-47. <https://dx.doi.org/10.30578/nomadas.n51a2>
- Allport, G. (1962). *La Naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Arcos E., Molina I., Fecci E., Zúñiga Y., Marquez M., Ramírez, M., Miranda, C., Rodríguez, L. y Poblete J. (2006). Descubriendo el género en el currículum explícito (Currículo formal) de la educación de tercer ciclo, *Universidad Austral de Chile 2003-2004. Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 33-47. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100003>
- Araya, S. (2004). Hacia una educación no sexista. Actualidades investigativas en educación, 4(2), 1-13.
- Arnot, M. (2009). Coeducando para una ciudadanía en igualdad. Ediciones Morata.
- Bivort, B. y Martínez, S. (2013) Capítulo 17: Aproximaciones cualitativas al estudio del desarrollo rural. En Tolón et al (Eds). Experiencias en Desarrollo Local y Rural Sostenible. (pp. 467-478). Editorial Universidad de Almería.
- Blazquez, N. (2012). Epistemología feminista: temas centrales. En Blazquez, N., Flores, F. y Ríos, M. (Coords.). *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 21-38). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bozal, A. y Marín, S. (2016). Prevención del sexismo en Educación Secundaria, desde el análisis de la Cultura de Género. *Faces de Eva. Estudos sobre a Mulher*, (35), 73-91.

- Cabrero, J. y Llorente, M. (2013) La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7 (2) 11-22
- Caielli, E., Regueira, A. y Williams, J. (2018). La foto-elicitación como instrumento para explorar la cognición docente. En *IV Jornada de Investigadores en Educación*.
- Castillo, M. y Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y género. *Actualidades investigativas en educación*, 13(1), 391-407.
- Consejo Nacional de Educación (2020) Informe tendencias de estadísticas de educación superior por sexo. Gestión de la Calidad y Comunicaciones. 4-11
- Dinamarca, C. y Trujillo, M. (2020). Educación superior chilena y violencia de género: demandas desde los feminismos universitarios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-24. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4537>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994) Introduction: Entering the field of qualitative research En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.), "Handbook of Qualitative Research" (pp. 1-11). Sage Publications.
- Gaete, M. y Camacho, J. (2017). Vivencias de practicantes de pedagogías en ciencias: prácticas de conocimiento científico y pedagógico. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 341-356. <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201609146976>
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of peace research*, 27(3), 291-305.
- Gómez, P. (2015). Educación secundaria segregada por sexo: Lo que se esconde detrás de la «Tradición». *Última década*, 23(43), 97-133. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362015000200005>
- Glick, P. y Fiske, S.(1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 70, No. 3, 491-512
- González, M. (2002) Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista iberoamericana de educación* (29), 85-103.

- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1019-1054.
- Lagarde, M. (2005). Los cautiverios de las mujeres. *Universidad Nacional Autónoma de México*.
- Lampert, M. (2018). Definición del concepto de “sexismo”: influencia en el lenguaje, la educación y la violencia de género. Asesoría Técnica Parlamentaria.
- Lauretis, T. (2000). *Diferencias, etapas del camino de a través del feminismo*. Horas y horas.
- Leal, R. y Herrera, B. (2009). La constitución de significado en el ámbito de las relaciones intersubjetivas: el acto personal y la acción social. *Alpha*, (28), 135-151. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012009000100009>
- Magallón, C. (2005). Epistemología y violencia. Aproximación a una visión integral sobre la violencia hacia las mujeres. *Feminismo/s*, (6), 33-47.
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 07-33.
- Mies, M. (2019). Patriarcado y acumulación a escala mundial. *Madrid: Traficantes de Sueños*.
- Ministerio de Educación (s. f.) *Ley de inclusión*. Mineduc. Consultado el 03 de diciembre de 2021. <https://leyinclusion.mineduc.cl/ley-de-inclusion/>
- Ministerio del Interior y Seguridad Pública. (2021, 15 de septiembre). 43.055. *Ley Regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación del género en el ámbito de la educación superior*. Diario Oficial.
- Mingo, A. y Moreno, H. (2017). Sexismo en la universidad. *Estudios sociológicos*, 35(105), 571-595. <https://doi.org/10.24201/es.2017v35n105.1434>
- Montero, M. (2004). *Hacer para transformar: El método en la psicología comunitaria*. Paidós: Buenos Aires.

- Moriana, G. (2017). Educación en igualdad de género para prevenir la violencia machista. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (12), 267-286.
- Mujica, F. (2019). Reglamento sexista en los centros de educación escolar en Chile. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (29), 87-107.
- Pedraja, L. y Rodríguez, E. (2014). Desafíos y roles de la educación superior. *Ingeniare. Revista chilena de Ingeniería*, 22(2), 156-157. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052014000200001>
- Pinto, B. y Gulfo, R. (2013). Asentimiento y consentimiento informado en pediatría: aspectos bioéticos y jurídicos en el contexto colombiano. *Revista Colombiana de Bioética*, 8(1), 144-165.
- Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres. (2016). Educación no sexista. Hacia una real transformación. http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2016/10/36621_RED-2016-WEB.pdf
- Rosser, A. y Suriá, R. (2016) Educación y género en población universitaria. *Psicología y Educación: Presente y Futuro*. 852-859.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva antropología*. 8(30). 95-145.
- Ruiz, J. (2012). Metodología de la investigación cualitativa (5° edición). Universidad de Deusto.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122.
- Sau, V. (1981). Diccionario ideológico feminista I. Icària.
- Pinzón, C., Aponte, M. y Useche, M. (2019). La violencia simbólica en carreras feminizadas: una mirada desde la perspectiva de género. En Suárez, J., Marín, S. y Panarese, P (Eds.), (2019). Comunicación, género y educación, *Representaciones y (de)construcciones*. (pp. 187- 191). Dukinson.

- Tabares, C. (2019). Teorías críticas feministas: transgresoras, creativas: una contribución a los desafíos de la teoría social en América Latina. *Novos Rumos Sociológicos*, 7(11), 82-109.
- Troncoso, L., Follegati, L. y Stutzin, V. (2019) Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- Trujillo, M. y Contreras, P. (2020). Violencia de género: prevalencia, imaginarios sexistas, y mitos en la juventud universitaria. *Apuntes*, 48(88), 35-55. <https://dx.doi.org/10.21678/apuntes.88.1316>
- Wang, C. y Burris, M. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369–387.
- Zalaquett, C. (2019). Marxismo y feminismo: Julieta Kirkwood, una socióloga intrusa en la filosofía chilena a las puertas de integrar el canon de la Filosofía de Liberación Latinoamericana. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(85), 164-177.

VII. Anexos

Modelo consentimiento informado

<https://docs.google.com/document/d/1I6gzhuclKUywanPpMDkzh2NkPKVrWloe/edit?usp=sharing&oid=109637580354130456976&rtpof=true&sd=true>

Matriz de coherencia

<https://docs.google.com/document/d/1HQq7kjQyZ5SaxzgRN6pr5g0VUWfhwCnj/edit?usp=sharing&oid=109637580354130456976&rtpof=true&sd=true>

Consignas y encuadres de los instrumentos

https://docs.google.com/document/d/1tyhpLSeeE3M_BshVknxlgG8P3OGG7Q9r/edit?usp=sharing&oid=109637580354130456976&rtpof=true&sd=true

Carta expertos

https://docs.google.com/document/d/1EaSPfsNizsRI8yrE_FblqSGnv2oQBL4_/edit?usp=sharing&oid=109637580354130456976&rtpof=true&sd=true