

Usted no sabe de eso

¿Es la identidad disciplinaria una categoría útil para el análisis interseccional en la academia?



Isaura Castelao-Huerta

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) - Departamento de Investigaciones Educativas, México
ORCID: 0000-0001-9402-3868 | isaura.castelao@cinvestav.mx



Palabras clave

interseccionalidad | profesoras-investigadoras | género | identidades marginalizadas | disciplinas académicas

Recibido: 9 de noviembre de 2023. Aceptado: 25 de abril de 2024.

RESUMEN

En este artículo presento cómo la identidad disciplinaria puede ser una categoría útil para realizar análisis interseccional dentro de la academia. Ello, porque permite develar manifestaciones de discriminación y violencia hacia profesoras con una formación disciplinar distinta a la del departamento en el que laboran, exponiendo así la intersección sexo/género-identidad disciplinaria. Para ello, realicé entrevistas semiestructuradas en una universidad pública colombiana con 24 profesoras y dos profesores, y llevé a cabo un estudio etnográfico con tres de las docentes entrevistadas. La información empírica, sometida a un análisis de contenido, muestra que la identidad disciplinaria y el sexo/género son utilizados para deslegitimar la formación y el conocimiento de mujeres que ingresan a un departamento con un enfoque disciplinar diferente al de ellas. De esta manera, no solo se cuestionan, sino que se minimizan su preparación y su presencia, ya que sus aportes y logros no son reconocidos, y se les segrega de los puestos administrativos de toma de decisiones. Sin embargo, las profesoras han obtenido reconocimiento externo, permitiéndoles desarrollar estrategias de navegación en el ambiente discriminador y violento de sus departamentos.

ABSTRACT

In this article I present how disciplinary identity can be a useful category to develop intersectional analysis within academia. That is because disciplinary identity allows identifying expressions of discrimination and violence towards women professors with a different disciplinary background from the department in which they work, thus exposing the intersection of sex/gender and disciplinary identity. For this purpose, I conducted semi-structured interviews in a Colombian public university with 24 women and two men professors, and an ethnographic study with three of the women interviewees. Empirical information, submitted to content analysis, shows that the disciplinary identity and sex/gender of women professors are used to delegitimize their formation and knowledge when they join a department with a different disciplinary focus. In this way, their training and presence in the department are not only questioned, but also minimized since their contributions and achievements are not recognized, and they are segregated from decision-making administrative positions. However, women professors have obtained external recognition, allowing them to develop navigation strategies in the discriminating and violent atmosphere of their departments.

KEYWORDS

intersectionality | women professors | gender | marginalized identities | academic disciplines

INTRODUCCIÓN

En este artículo presento cómo la identidad disciplinaria, asentada principalmente en la formación de pregrado, puede ser una categoría útil para realizar análisis interseccional en la academia. Elaboro esta propuesta a partir de hallazgos empíricos con profesoras de una universidad pública colombiana (UPC) que sugieren que cuando la identidad disciplinaria se entrelaza con el sexo/género en contextos marcados por la ortodoxia disciplinaria, puede modelar prácticas discriminatorias y violentas hacia las mujeres. Este trabajo se desprende de una investigación más amplia centrada en comprender cómo las políticas neoliberales y el sexo/género configuran las prácticas de profesoras de dicha universidad. Esto significa que mi interés no estaba en la identidad disciplinaria como categoría de análisis, sino que su relevancia en la conformación de desigualdades emergió del campo cuando profesoras con una formación disciplinaria laboraban en un departamento que tiene como foco central de enseñanza e investigación una disciplina diferente.

Bourdieu (2008) enfatiza que el campo académico es el lugar de una lucha que busca determinar las condiciones y los criterios de la pertenencia y de la jerarquía legítimas, es decir, lo que es acertado, eficiente y apropiado para producir los beneficios que el mismo campo provee. Esto conlleva que las disputas por el poder dentro de este campo disponen qué personas pueden ocuparlo y qué conocimientos se consideren legítimos. En ese sentido, al haber surgido como una institución netamente masculina, la entrada de las mujeres en la universidad fue vista como una intrusión, con lo que históricamente hemos sido vistas como “las otras” profesionales de la universidad (Acker, 1994; Brooks, 1997). Esto, en muchos casos ha llevado a la marginación, la discriminación, el hostigamiento y/o la exclusión cotidiana de forma sutil de muchas mujeres, por ejemplo, a partir de ignorar o minimizar sus logros (Castelao-Huerta, 2022, 2023; Howe-Walsh y Turnbull, 2016). Al prevalecer prácticas y disputas particulares por el poder dentro de cada

institución, el caso de las profesoras que desarrollo en este trabajo puede ser útil para pensar y desarrollar análisis acerca de cómo la intersección sexo/género-identidad disciplinaria puede producir desigualdades dentro de la academia.

Para este artículo, retomo el “sistema de sexo/género” en términos de Gayle Rubin:

un conjunto de disposiciones por el cual la materia prima biológica del sexo y la procreación humanos es conformada por la intervención humana y social y satisfecha en una forma convencional, por extrañas que sean algunas de las convenciones. (1986: 102-103)

Para Rubin, el sistema de sexo/género es un término neutro que indica que la opresión es producto de las relaciones sociales específicas que lo organizan. A la par de esto, entiendo la categoría de identidad disciplinaria de manera compleja, por dos cuestiones. Si bien esta identidad está integrada por el autoconcepto que se asienta en la pertenencia a un grupo con el que una persona comparte su formación profesional en una disciplina académica concreta (Turner, 2000), la identidad disciplinaria también se forma a partir de la exclusión y marginalización de quienes se juzga no comparten dicha identidad (Becher, 2001). Profundizo en esta cuestión en el siguiente apartado.

Ahora bien, el análisis interseccional involucra tener presente la imbricación de las relaciones de poder. Esto requiere aprehender las relaciones sociales como construcciones simultáneas en distintos órdenes en donde coexisten múltiples dimensiones de la opresión, la exclusión y la marginación (Viveros Vigoya, 2016). En 1949, Simone de Beauvoir señaló: “burguesas son solidarias de los burgueses y no de las mujeres proletarias; blancas, lo son de los hombres blancos y no de las mujeres negras” (2015: 21). Así, las múltiples categorías sociales configuran de manera diferencial lo que constituye ser mujer o ser hombre, siempre en relación con el contexto y las situaciones específicas, porque es ahí donde se les confiere su significado. Con ello, siguiendo a Crenshaw (1991), el poder social trabaja para excluir o marginalizar a quienes son diferentes, con lo que las experiencias están atravesadas por diversas categorías sociales. En ese sentido, Brah (2012) sostiene que la diferencia puede ser teorizada a lo largo de cuatro formaciones:

la diferencia entendida como relación social, la diferencia conceptualizada como subjetividad, la diferencia construida como identidad y, finalmente, la diferencia categorizada como experiencia. Cada una de estas cuatro formaciones está a su vez marcada por la interseccionalidad. Como una relación social, la diferencia debe ser entendida en términos estructurales en los discursos económicos, políticos y culturales, y en las prácticas institucionales. Ella pone en referencia los regímenes micro y macro del poder dentro y a través de los cuales diversas formas de diferenciación, tales como la clase, la raza y el género, por ejemplo, son instituidos en formaciones estructurales. (2012: 16)

De esta manera, el análisis interseccional es relevante porque posibilita develar cómo se producen desigualdades concretas a partir de las diferencias. En términos de Brah y Phoenix, la interseccionalidad permite identificar cómo “los efectos complejos, irreductibles, variados y variables que se producen cuando múltiples ejes de diferenciación –económico, político, cultural, psíquico, subjetivo y experiencial– se cruzan en contextos históricamente específicos” (2004: 76). Yuval-Davis (2015) destaca que se debe apostar

por una interseccionalidad situada,¹ con miradas, conocimientos e imaginaciones situadas que incorporen localizaciones geográficas, sociales y temporales. Esto significa que las formas en que múltiples ejes del poder social dan forma a posiciones sociales, identificaciones y valores normativos particulares deben detectarse en su contexto específico porque es ahí en donde se les confiere significado.

Para realizar análisis interseccional, Mara Viveros Vigoya recuerda que Wendy Brown (1995) señaló que no debemos limitarnos a lo que denominó el *mantra multiculturalista* (raza, clase, género, sexualidad), “descuidándonos y cerrándonos frente a la intervención de nuevas diferencias que pueden generar desigualdades significativas y dominación en la vida social” (2016: 14). Siguiendo esa idea, en este artículo contribuyo a la discusión teórica de las desigualdades presentando hallazgos empíricos que sugieren que la identidad disciplinaria es una categoría útil para el análisis interseccional en la academia.

La estructura de este artículo es la siguiente. Primero, presento cómo las divisiones y jerarquías entre disciplinas son una construcción sociohistórica, que han configurado la identidad disciplinaria. Después, retomo brevemente algunos estudios que han mostrado las interseccionalidades del sexo/género con otras categorías dentro del mundo académico: raza y etnia, identidad de género y orientación sexual, estatus migratorio, clase, religión y las complejidades que emergen cuando diferentes categorías se entrecruzan. En tercer lugar, explico mi enfoque metodológico cualitativo. Luego, destaco las formas en las que la legitimidad académica de las profesoras en diversas áreas del conocimiento es cuestionada cuando ingresan a un departamento con un enfoque disciplinar diferente a aquel en el que ellas recibieron su formación de pregrado (y/o posgrado). Como resultado, hay intentos de impedirles ocupar puestos administrativos de toma de decisiones. Si bien estas situaciones de discriminación y violencia se han modificado con el tiempo, el reconocimiento que reciben las profesoras es principalmente por parte del estudiantado y de colegas que laboran fuera de la UPC en instituciones nacionales y extranjeras, con lo que sostengo que hay un reconocimiento externo, ya que sus aportes y logros siguen siendo subestimados por sus colegas de departamento. Terminó con algunas reflexiones finales.

LA CONSTRUCCIÓN SOCIOHISTÓRICA DE LAS DISTINCIONES DISCIPLINARES

La base de la problemática de la distinción por identidad disciplinaria podría ser rastreada al siglo XIX. Siguiendo a Flórez-Malagón (2002), es en ese momento cuando el modelo científico implicó una ruptura epistemológica con la opinión y el sentido común, lo que se interpretó como una superación de los prejuicios subjetivos y de las valoraciones morales y políticas de las personas. A raíz de este proceso de especialización, cada disciplina dejó de considerar las conexiones entre ellas y entre otros espacios cognitivos no tradicionales de la academia. Así, destaca, la especialización de las disciplinas devino en una estructura organizacional fragmentada y jerarquizada.

Turner (2000) señala que las disciplinas tienen una forma estándar de organización a nivel mundial, dado que son colectividades de grupos de académicos con intereses de instrucción e intelectuales estandarizados: se trata de un mercado interno protegido en donde la marca distintiva es la identidad disciplinaria. El autor apunta que esta estandarización vuelve tentadora la idea de pensar las disciplinas como nacio-

1 La situacionalidad es una reivindicación fundamental de la investigación feminista, que implica cuestionar la supuesta neutralidad, universalidad y “objetividad” de la ciencia. Por ello, es crucial entender que el conocimiento es parcial y situado (Haraway, 1988).

nes, lo que es una mistificación debido a que la división del trabajo intelectual llegó a ser estable cuando se regularizó y se creó un mercado interno –lo que fue un paso difícil y tomó mucho tiempo–.

Así pues, Weingart (2000) subraya que esta división y jerarquización de las disciplinas no es más que un constructo social, producto de largas y complejas interacciones, sujetas además a procesos que involucran intereses creados, convicciones y percepciones diferenciales. Esto significa que las estructuras disciplinares no son fijas ni irremplazables. Schaffer (2013) profundiza esa idea y destaca que, a pesar de que a las disciplinas se las ha querido catalogar como sistemas de comportamientos formalizados, homogéneos e institucionalizados, a lo largo de la historia disciplinar se han desarrollado distintas interrelaciones. El autor señala que, en el proceso de formación de las disciplinas, más que campos cerrados, rígidos y homogéneos, lo que tuvo lugar fue una hibridación –ocultada de manera sistemática– que buscaba el orden del conocimiento. Durante su proceso de formación, las disciplinas se configuraron a través del establecimiento de fronteras entre ellas, donde cada una produce y usa en su interior un lenguaje especializado y reglamenta sus comportamientos con normas y prácticas estandarizadas, en busca de asegurar su autonomía y financiamiento (Gieryn, 1983; Lam, 2010). Aunado a ello, cada disciplina contempla la formación y la enseñanza específica que imparte a sus escolares para reproducir su sistema de funcionamiento y de valores.

De esta manera, las disciplinas cuentan sus historias originarias, que incluyen factores como su surgimiento y su objetivo, con el propósito de producir medios para que esa disciplina se consolide. Por ello, la historia de las disciplinas es “indisciplinada”, asimismo, es sustituida por narraciones “disciplinadas” en los relatos fundacionales que las constituyen. Esto conlleva a que, de acuerdo con Becher (2001), dentro de la academia los grupos disciplinarios definan su propia identidad y defiendan su propio campo intelectual empleando mecanismos que buscan excluir a “inmigrantes ilegales” (Becher, 2001: 43), como las profesoras en este artículo. Estas/os inmigrantes ilegales no hacen parte de sus tradiciones, costumbres, prácticas, creencias, principios morales y normas de conducta, y en ocasiones disienten en el conocimiento transmitido, en sus formas lingüísticas y simbólicas de comunicación, y en los significados que comparten.

Ser admitido como integrante de un sector en particular de la profesión académica implica no sólo un nivel suficiente de competencia en el propio oficio intelectual, sino también una medida adecuada de lealtad al propio grupo colegiado y de adhesión a sus normas. (Becher, 2001: 44)

Es decir, ser parte de una disciplina implica un proceso de adaptación a la identidad disciplinaria que inicia desde los estudios de pregrado. Aunada a esta división y jerarquización de las disciplinas, lo vivido por las profesoras también se asienta en el sistema de sexo/género, ya que, de acuerdo con Buquet y colaboradoras,

la profesionalización de las disciplinas y la institución de las primeras academias científicas se dio a la par con la expulsión explícita y flagrante de las mujeres que habían figurado tanto en la profesión médica como en el establecimiento de las ciencias modernas. Esta proscripción se legitimó mediante un discurso sexista –continuador de la lógica del claustro medieval y de la misoginia imperante en épocas anteriores– que legitimaba la separación de espacios, ahora basado en un paradigma naturalista. De esta manera, lo que en la Antigüedad y en la Edad Media había sido una posibilidad para una mínima élite de mujeres, en la modernidad se convirtió en una imposibilidad generalizada que declaraba al conjunto del sexo femenino incapacitado para el saber. (2018: 85)

En ese orden de ideas, Arango Gaviria enfatiza que las profesiones también han fundamentado su posición dominante a partir de

su carácter masculino y estableciendo diferencias simbólicas nítidas con profesiones afines femeninas (es el caso de la medicina con respecto a otras profesiones de la salud). Las luchas simbólicas toman forma a través de estrategias tendientes a limitar la democratización –de clase, de raza o de sexo– de las profesiones. No es solo un asunto de acceso al conocimiento. (2006: 187-188)

Como resultado, por ejemplo, Blackmore (2021) destaca que las humanidades y las ciencias sociales están numéricamente “feminizadas”, y generalmente son vistas como más enfocadas en epistemologías “blandas” de la investigación cualitativa. No obstante, hay distinciones: la historia, la sociología, el trabajo social y la educación son campos en los que las mujeres han logrado reconocimiento internacional, en tanto hay otras disciplinas que se han mantenido bajo un dominio masculino, particularmente la filosofía y las ciencias políticas.

Con esto, el que una mujer llegue a un espacio construido como cerrado y masculino, además cimentado en una distinción disciplinar con otros departamentos, provoca que profesoras que no comparten la identidad disciplinar hegemónica sean vistas con recelo, y que sus conocimientos sean desvalorizados, cuestionados y hasta rechazados. Ahondaré en estas cuestiones en el apartado de hallazgos.

A continuación, retomo sucintamente algunos estudios que se han interesado por develar las formas en las que el sexo/género se entrecruza con otras categorías sociales para producir desigualdades en la academia.

EXPERIENCIAS INTERSECCIONALES EN LA ACADEMIA

Mi propósito en este apartado es presentar brevemente algunas de las investigaciones que se han interesado por develar desigualdades al interior de la academia a partir de las intersecciones que el sexo/género puede tener con otras categorías sociales. Hasta donde es de mi conocimiento, en ningún otro trabajo se ha explorado cómo la identidad disciplinaria ha sido usada como categoría analítica interseccional. Los estudios que pude localizar han dado cuenta de las formas en las que el sexo/género se entrecruza con, principalmente, la raza y la etnia, la identidad de género y la orientación sexual; y en menor medida, el estatus migratorio, la clase, la religión y las complejidades que surgen cuando diferentes categorías se cruzan.

En consecuencia, este artículo contribuye a presentar que, en ciertos contextos disciplinares ortodoxos, la identidad disciplinaria puede ser una categoría útil para el análisis interseccional, ya que permite dar cuenta de diversas discriminaciones y violencias que enfrentan las mujeres en la academia. A continuación, presento una breve descripción de algunos de los principales hallazgos de la literatura previa.

La mayoría de los estudios interesados en la interseccionalidad en el mundo académico se han centrado en la raza y el origen étnico. Estos trabajos tratan principalmente sobre mujeres afrodescendientes y latinas/chicanas, y presentan cómo estas mujeres racializadas enfrentan la inequidad. Varias investigaciones coinciden en señalar que la doble identidad de las mujeres afrodescendientes aumenta la discriminación, ya que sus opiniones son ignoradas y sus ideas son recibidas de forma hostil o condescendiente (Bourabain, 2021; Davis, 2016; Gabriel, 2021; Gutierrez y Muhs et al., 2012; Jones, 2006; Lee y Leonard, 2001; Lloyd-Jones, 2009;

Mahabeer et al., 2018; Rabe y Rugunanan, 2012), además de que hay una subestimación de su producción académica (Granada Angulo, 2021; Pérez-Bustos y García-Becerra, 2013). En cuanto a las experiencias de las latinas/chicanas, Evans-Winters y Esposito (2018) y Ek y colaboradoras (2010) señalan que estas mujeres participan en actividades laborales más orientadas al servicio, imparten más cursos y tienen más obligaciones familiares que sus homólogos hombres blancos. En términos de Banda (2020) y Saldana y colaboradoras (2013), estas experiencias implican que las latinas/chicanas continúan navegando por “tierras fronterizas” culturales (Anzaldúa, 1987) en el mundo académico.

Ahora bien, Toren señala que en otros contextos también ocurren situaciones similares. Es el caso de las tensiones que enfrentan las profesoras mizrajíes debido a las desigualdades entre los judíos mizrajíes de origen africano/asiático y los judíos asquenazíes de Europa y América del Norte en Israel, ya que “los asquenazíes ocupan los estratos más altos (como la ‘supremacía blanca’), mientras que los mizrají están subordinados con respecto al poder, la educación, los recursos materiales y la posición social” (2009: 154-155).

En cuanto a la identidad de género y la orientación sexual, varios trabajos han presentado cómo el colectivo LGTBTTIQ+ ha sido muy discriminado, navegando en entornos académicos hostiles. Les, los y las académicas lesbianas, gays, bisexuales, travestis, transgénero, transexuales, intersexuales y queer se enfrentan a microagresiones que consisten en un reconocimiento erróneo (incluido el “mal género” y el “pronombre erróneo”), el aislamiento, el tokenismo² y la invisibilidad, la hipervisibilidad, el despido, la exotización y la falta de apoyo institucional (Beagan et al., 2021; Pitcher, 2017). Además, estudios etnográficos y autoetnográficos críticos (Blockett, 2017; Foiles Sifuentes, 2017; Trinh, 2020) presentan cómo la identidad de género y/o la orientación sexual de ciertas personas se entrelazan con otras categorías, como la raza, la etnia y la clase, para dar forma a experiencias de marginación en el mundo académico.

Referente al estatus migratorio, a partir un estudio realizado en el Reino Unido con mujeres nacidas en Australasia, América del Norte, Asia, y Europa del Este y del Oeste, Sang y colaboradoras (2013) sostienen que el estatus de las académicas inmigrantes de primera generación resulta en ser doblemente *outsiders*. A pesar de sus desventajas, ellas son capaces de movilizar recursos para alcanzar puestos de profesoras. Para Kim (2020), su estatus como académica nacida en Corea da forma a su amalgama de experiencias raciales en los Estados Unidos.

En términos de clase, Rickett y Morris (2021) subrayan que las académicas de clase trabajadora en el Reino Unido enfrentan procesos de segregación y exclusión social. En relación con esto, Sabharwal y colaboradoras (2020) muestran que la casta es un eje de privilegios y desventajas en la academia India.

Sobre la cuestión de la religión, Schupak (2021) explora los estereotipos y prejuicios que tiene que afrontar como mujer ultraortodoxa en la academia israelí. En un caso similar en el Reino Unido, Ramadan (2022) presenta la experiencia de académicas musulmanas y subraya que el *hijab* en el mundo académico desencadena microagresiones islamofóbicas de género.

2 Este término se refiere a la práctica superficial de llevar a cabo pequeñas concesiones hacia colectivos discriminados que en realidad no modifican sus condiciones.

Antes de finalizar esta sección, quiero enlistar algunos trabajos que presentan las barreras, dificultades y conflictos que enfrentan académicas con la característica de cruzar dos o más categorías. Hernandez, Ngunjiri y Chang (2015) muestran cómo han enfrentado entornos hostiles como profesoras migrantes-racializadas en los Estados Unidos nacidas en la República de Trinidad y Tobago, Kenia y Corea. Hojati sostiene que las mujeres inmigrantes iraníes en Canadá experimentan una exclusión que representa “una enorme fuente de presión sobre sus mentes y espíritus” (2012: 41). Behl explora su propia experiencia como “mujer de clase media del sur de Asia, hija de inmigrantes autorizados y mujer de color en las ciencias políticas” (2019: 85). Siguiendo estas complejidades, Avraamidou analiza el caso de Amina, una mujer kurda definida por ella misma como “una joven en un departamento de Física. Soy inmigrante, y además soy musulmana” (2020: 312). En resumen, las identidades interseccionales de las mujeres de estos estudios incluyen su edad, raza, etnia, condición migratoria, clase, religión y, en algunos casos, ser parte de una disciplina masculinizada.

Para concluir este apartado, es importante mencionar que Hirshfield y Joseph (2012) utilizan el término “impuestos a la identidad” para enfatizar las formas en que las categorías marginalizadas pueden resultar en compromisos adicionales del servicio no académico. Esto significa que a partir de la intersección entre sexo/género y raza y/u orientación sexual u otras categorías sociales, se espera que las profesoras con estas identidades interseccionales dediquen más tiempo a la tutoría, al servicio departamental y al trabajo emocional en comparación con sus pares (tanto hombres como mujeres) que no comparten estas identidades. Esta situación se da porque se presupone que estas profesoras son más sensibles y aptas para desarrollar actividades administrativas de poco prestigio debido a la imbricación de sus identidades.

A continuación, explico el enfoque metodológico que me posibilita argumentar que, en ciertos contextos, la identidad disciplinaria es una categoría útil para realizar análisis interseccional ya que permite indagar cómo se entrelaza con el sexo/género para configurar las experiencias de discriminación y violencia que enfrentan algunas profesoras dentro de la academia.

ENFOQUE METODOLÓGICO

Como señalé en la introducción, este artículo es parte de una investigación más amplia centrada en comprender cómo las políticas neoliberales y el sexo/género configuran las prácticas de profesoras de una universidad pública colombiana (UPC). Sin embargo, las experiencias acerca de cómo la identidad disciplinaria puede ser una categoría útil para el análisis interseccional emergieron durante mi trabajo de campo con profesoras que se incorporaron a un departamento con un enfoque disciplinar diferente al que ellas recibieron durante su formación de pregrado (y/o posgrado). Esta cuestión de la disciplina surgió especialmente en relación con la pregunta, ¿en algún momento sintió que recibió un trato diferente al resto del profesorado?, ¿usted a qué lo atribuye?

Realicé trabajo de campo entre junio de 2018 y diciembre de 2020 en la UPC, en varias etapas. La primera consistió en localizar a las profesoras titulares y cuantificar su producción académica. Esto me permitió identificar a 48 mujeres con los índices de productividad más altos, cuestión que me interesaba debido a que en el país persiste una escasez de recursos para desarrollar investigación y, al mismo tiempo, las universidades públicas tienen un sistema de puntaje salarial por productividad académica (Castelao-Huerta, 2021); así, quería indagar cómo dichas profesoras logran una alta productividad en un contexto de precarización. La segunda etapa involucró la realización de entrevistas semiestructuradas con 24 de ellas entre

noviembre de 2018 y febrero de 2019. En estas participaron profesoras de todas las áreas del conocimiento (ciencias, ciencias de la salud, ciencias sociales, ingenierías, ciencias agrarias y artes), con edades entre 47 y 67 años, y que se habían incorporado a la UPC entre 1974 y 2006. Todos los encuentros fueron grabados y transcritos en un procesador de textos. La información fue sometida a un análisis de contenido basado en los principios de la teoría fundamentada (Charmaz, 1996), es decir, partí de sus experiencias para posteriormente establecer categorías emergentes vinculadas con su experiencia dentro de la universidad y su relación con sus colegas. El proceso de análisis de contenido implicó la revisión y codificación de las transcripciones en el programa de análisis cualitativo RQDA para organizarlas por categorías emergentes.

Paralelamente, realicé por primera vez exploraciones etnográficas en el aula con once profesoras. En cuatro casos las observaciones se realizaron en una sola ocasión. Con otras cuatro profesoras, las observaciones ocurrieron entre tres y seis sesiones. Finalmente, con tres profesoras de ciencias, ciencias sociales y ciencias agrarias realicé observación en el aula y otros espacios no académicos durante más de un semestre (2019-1 y 2019-2). La elección de estas tres profesoras se debió a que durante sus clases expresaron una posición crítica hacia las políticas neoliberales, lo que era el foco principal de mi investigación. Las observaciones fueron registradas en un diario de campo, cuya información completa fue transcrita a un procesador de textos. Esta información fue codificada y sistematizada siguiendo el procedimiento indicado anteriormente con las entrevistas. Realicé entrevistas en profundidad en julio y agosto de 2019 con las tres profesoras de mi estudio etnográfico. En marzo de 2020, llevé a cabo dos entrevistas más con dos profesores hombres que son compañeros de una de las profesoras y que tienen la misma formación de pregrado que ella. Mi objetivo en estos encuentros fue explorar sus experiencias en relación con tener una identidad disciplinaria diferente a la que se enseña en su espacio de trabajo. Finalmente, en abril de 2020, entrevisté a 10 de las 24 profesoras para profundizar en detalles centrales de los argumentos de la investigación.

Como mencioné, las experiencias de identidad disciplinaria como categoría para realizar análisis interseccional emergieron del campo cuando pregunté directamente a las profesoras: ¿en algún momento sintió que recibió un trato diferente al resto del profesorado?, ¿usted a qué lo atribuye? Pero también me di cuenta de esto durante mis observaciones etnográficas, lo que presento en seguida en los hallazgos. Es importante resaltar que el contexto es sumamente relevante porque las desigualdades ocurren cuando alguien con una determinada formación de pregrado (y/o posgrado) es contratada para trabajar en un departamento con un enfoque disciplinar diferente.

La siguiente parte de este artículo describe con mayor detalle los hallazgos empíricos.

HALLAZGOS

Para iniciar, es importante mencionar que de manera cercana a las formas de diferenciación social señaladas por la mayoría de la literatura que se ha enfocado en las intersecciones al interior de la academia, dos profesoras refirieron haberse sentido excluidas por su edad (las profesoras 9 y 18) y una más por su lugar de nacimiento (la profesora 22). Sin embargo, la intersección más recurrente se dio entre el sexo/género y una identidad disciplinaria distinta a la hegemónica de sus departamentos de adscripción. Ello implica que su formación académica ha sido empleada como una identidad marginalizada: al supuestamente “pertenecer” a una disciplina distinta, sus conocimientos carecen de validez, y sus aportaciones y logros académicos no son reconocidos, con lo que son segregadas de la toma de decisiones. Así, quienes sí tienen

la afiliación disciplinar considerada como legítima dentro de ese campo específico, se movilizan para evitar que las docentes accedan a puestos importantes de la administración.

Esta distinción disciplinar se acentúa con el sexo/género porque, como mencioné antes, las docentes están accediendo a espacios en los que ha prevalecido una cultura machista y masculina: históricamente son los hombres y sus conocimientos los que se han impuesto como legítimos (Acker, 1994; Fairchild et al., 2021). De este modo, no se trata únicamente de que una persona que no tiene la formación disciplinar hegemónica ingrese a ese campo, sino que además se trata de mujeres: población que durante siglos ha sido relegada de los centros de producción del saber, negándosele estatus epistémico y habilidades científicas e intelectuales (Morley, 1999; Rossiter, 1993).

Es así como en este artículo propongo que la identidad disciplinaria es una categoría útil para el análisis interseccional en la academia porque permite revelar que cuando las docentes ingresan a trabajar a departamentos que brindan una formación disciplinar distinta a la que ellas tienen, se les trata de manera desigual. En breve, no es que la identidad disciplinaria sea en sí misma una identidad marginalizada, sino que se le marginaliza en el contexto, precisamente por los mecanismos de exclusión presentes en las disciplinas y en el campo académico. De este modo, cuando mujeres han ingresado a departamentos masculinizados, y además tienen una formación disciplinar distinta en el pregrado (y/o en el posgrado), las desigualdades y violencias hacia ellas se expresan a partir de la desvalorización a sus conocimientos, el cuestionamiento a su presencia en sus departamentos y el impedirles que ocupen cargos de toma de decisión.

La profesora 3 (P3) tiene pregrado en Educación-Biología y Química, e ingresó al Departamento de Agronomía (68% hombres en 2018) justo cuando finalizó su maestría en Genética y Fitomejoramiento en 1991 en el mismo lugar. Algunos años después obtuvo su doctorado en Ciencias Agrarias. La profesora 12 (P12) ingresó al Departamento de Geografía en 2006 (70% hombres en 2018), y tiene pregrado, maestría y doctorado en Antropología. Finalmente, la profesora 13 (P13) ingresó en 1997, cuando había completado su formación académica: pregrado en Economía, maestría en Estudios Latinoamericanos y doctorado en Antropología. Primero trabajó en otro departamento, pero pronto fue asignada al Departamento de Antropología (59% hombres en 2018). Es relevante mencionar que P12 y P13 trabajan con las teorías feministas y de género, áreas del conocimiento que son desvalorizadas dentro de las ciencias sociales (Pereira, 2017). Desarrollo esta cuestión más adelante. Así, esta supuesta “afiliación indisciplinada” de las profesoras, que enseñan e investigan de forma interdisciplinaria, ha impactado sus carreras.

“¿Y ELLA SABE DEL TEMA?”

En julio de 2019, durante la segunda sesión de una jornada de presentaciones de proyectos de investigación de un programa de maestría, P3 estaba muy atenta a que todo el evento se realizara con el mayor profesionalismo, tal y como un evento académico formal, con moderadora, jurados y refrigerios incluidos. P3 y el Profesor X, docentes a cargo de la asignatura, estaban en el evento únicamente como asistentes. Las sustentaciones iniciaron sin contratiempos con el estudiante 1 exponiendo su proyecto. Posteriormente, el estudiante 2 (E2) hizo su presentación. Retomo el siguiente fragmento de mi diario de campo.

Uno de los profesores que es jurado, nacido en Europa central, está sumamente molesto porque E2 escribió mal su apellido en la diapositiva de su presentación, y le reclama. Además, le pregunta:
— ¿Quién lo va a dirigir?

— La profesora Y (no incluida en esta investigación).

— ¿Y ella sabe del tema?, inquiera el profesor con acento extranjero.

— Yo sé que ella no trabaja ese tema, pero me ha estado orientando. En honor a la verdad, el proyecto va a ser cambiado, contesta E2.

El otro jurado comenta que hubiera sido bueno ver el nuevo proyecto.

La profesora Y está en el aula, al fondo, detrás de todas y todos. Ella se disculpa por el apellido mal escrito del profesor. Explica que el proyecto se cambiará porque el trabajo hecho durante el semestre les permitió ver que no pueden abordarlo como estaban pensando. Y también dice que, en qué sentido ella no sabe del tema, si finalmente es su área de especialización.

Así, la docente primero se disculpó por el apellido mal escrito, pero después le reclamó al profesor por cuestionar su conocimiento del tema. Las exposiciones siguen, con preguntas por parte los jurados.

Después de las presentaciones, ya sin jurados ni tutores, P3 y el profesor X conversaron con el grupo, preguntándoles su opinión acerca de que el profesor extranjero hubiera puesto en duda el conocimiento de la docente que E2 eligió como directora de tesis. Un estudiante comentó que esos roces son frecuentes dentro de la facultad. P3 les dijo que ese tipo de situaciones son normales dentro del mundo académico: “esas cosas a veces suceden, ustedes no se metan en las peleas de sus profes, sigan adelante con su formación”.

Al finalizar la sesión, salí del salón con P3 y el profesor X. P3 me dijo que el profesor extranjero expresó eso porque la profesora Y es mujer, a lo que el profesor X añadió: “y es morenita, es bajita y no es agrónoma”, –¿es bióloga? –pregunté. –Sí –me respondió. Es la misma problemática a la que P3 se refirió durante nuestra primera entrevista.

De esta manera, el profesor X me hizo saber que, además de la cuestión de sexo/género, el comentario del profesor extranjero acerca de la profesora Y también se debía al tono de su piel, dejando entrever que el profesor X interpretó una posible racialización de la docente por parte de su colega europeo, pero también a su identidad disciplinaria. Durante todo mi trabajo de campo, ninguna profesora me habló acerca de haber vivido una situación similar por ser racializada, lo que puede deberse a que únicamente una docente se identifica como afrocolombiana. Sin embargo, la cuestión de la disciplina emergió frecuentemente.

Unos siete meses atrás, cuando entrevisté por primera vez a P3, ella afirmó tener los tres pecados capitales dentro de su facultad: ser mujer, no tener la formación de pregrado que se imparte en su departamento y decir lo que piensa. Ella lo destaca así: “cuando tú dices lo que piensas y eso no cae bien, y fuera de eso lo está diciendo una mujer, es un pecado más grande. Y si lo dice una bióloga que no sabe nada...”. Desde que la conozco, P3 ha descrito su sitio de trabajo como patriarcal y machista, esto debido al poco ingreso de las mujeres y a que, de una manera velada que no impide explícitamente que las mujeres participen en los procesos de elección de las autoridades, se les imposibilita acceder a los altos cargos de la administración. Así, el que una mujer, que no hace parte del grupo disciplinar hegemónico de ese campo, diga lo que piensa, se convierte en un acto que contraviene el orden establecido. Con sus acciones, P3 cuestiona sus condiciones de trabajo y ha buscado incidir en la toma de decisiones, llegando a ser directora de su departamento, pero no decana de la facultad. P3 da cuenta de cómo fue ingresar a un departamento con disputas y jerarquizaciones ampliamente recaladas entre las disciplinas:

El llegar a un medio supremamente marcado por la cuestión como laboral, la agronomía [...] entonces había mucho desprecio hacia los biólogos porque mis colegas consideraban que por un lado los biólogos les estaban quitando los sitios laborales, las plazas de trabajo y que los biólogos no sabíamos nada de nada [...] yo nunca tenía el conocimiento suficiente para nada. Es una mirada estática a tu formación, como si fuera una fotografía, y no voy a evolucionar.

P3 apunta que durante los más de 30 años que lleva enseñando ha dado una lucha para lograr que fueran admitidas otras profesiones: “dio un giro. Ahorita no sé cuántos somos de otras formaciones, pero se ha permitido más el ingreso a otras áreas del conocimiento”. No obstante, persisten los comentarios despectivos hacia quienes tienen formación en disciplinas diferentes. Asimismo, ella da cuenta del peso del sexo/género en la facultad:

Nos toca demostrar que somos buenas. Un hombre puede ser malo y no pasa nada, o es bueno y ¡qué maravilla! Pero una mujer, no solamente es el hecho que sea buena, tiene que demostrar que es buena [...] Para nosotras es un gran esfuerzo, un gran trabajo lograr hacer algo.

Dos profesores que tienen la misma formación de pregrado de P3 me hicieron saber durante nuestra entrevista que su experiencia dentro de la facultad ha sido distinta. En primer lugar, el profesor 1 me señaló que cuando él estudió su pregrado, las primeras asignaturas eran parte de un tronco común, por lo que cuando se integró como docente se encontró con quienes habían sido sus compañeros de clase: “fue muy fácil, yo nunca tuve ningún problema, no tuve ni un juicio, ni un reclamo”.

La entrevista la realizamos en un laboratorio; al salir, el profesor 1 le inquirió al asistente encargado: “¿verdad que nunca he tenido problemas?” –No, no –respondió el asistente. Entonces, el docente le informó que yo estaba realizando mi trabajo de campo con P3. Ante ello, el asistente dijo: “ella se postuló para ser decana, ¿qué va a estar una bióloga mandando aquí a los agrónomos?”, y ambos rieron. Este cuestionamiento por parte del asistente es muy dicente respecto a la intersección entre sexo/género e identidad disciplinaria: ¿cómo una mujer-bióloga se atreve a querer dirigir una facultad de hombres-agrónomos? En ese sentido, el profesor 2 indicó que él sí reconoce que, durante las reuniones profesoriales o el trabajo de campo, a veces se expresan “indirectazos” respecto a que los biólogos no deben opinar y tampoco tomar decisiones de la facultad. Sin embargo, desde su perspectiva él nunca ha recibido ningún trato diferencial, e inclusive ha ocupado casi todos los cargos directivos de la facultad, incluyendo el de decano. Esto es relevante porque muestra que la principal distinción que se hace con P3 es por su sexo/género, categoría que se imbrica con su identidad disciplinaria para configurar la discriminación que vive.

Es importante notar que esta situación de discriminación y violencia por identidad disciplinaria no es estática, lo que reitera que el campo académico es dinámico porque con el paso del tiempo y los cambios culturales las vivencias se modifican. Pero también, es complejo porque se conjugan factores como el sexo/género y la identidad disciplinaria para configurar la experiencia que se tiene, como destaca P3:

me fui haciendo un espacio acá [...] crecí un poquito más y ya como que me sacudí, dije, "no, no puede ser que lo insulten a uno en la cara, y uno se quede callado", entonces ya empecé a hablar [...] Yo me siento bien. Pienso que a nivel de la facultad no hay reconocimiento a mi trabajo, pero

ya no me importa. Antes me importaba, pero hoy en día no me importa porque el reconocimiento al trabajo que hago con mis estudiantes, porque no es mi trabajo, es un trabajo que hago con mis estudiantes, tiene un reconocimiento internacional muy bonito, muy bonito.

Ziman (1996) enfatiza que las y los científicos académicos llevan a cabo investigaciones y hacen públicos sus hallazgos para intercambiar “reconocimiento” con sus pares. Las citas, los premios y medallas, los títulos y otros símbolos del aprecio comunal son elementos funcionales de la cultura académica. El que a P3 ya no le importe la falta de reconocimiento por parte de sus colegas de facultad es en parte resultado, como ella misma menciona, de que ha encontrado fuera de ese espacio otras personas que sí aprecian su trabajo de investigación. Por ejemplo, a finales del año 2020 fue galardonada con un premio por parte de una agencia internacional que le ha financiado sus proyectos más grandes. A la par de este reconocimiento, su trabajo de investigación es llevado a cabo de manera conjunta con personas que se están formando; es decir, si bien con sus colegas ha tenido relaciones sinuosas, la posibilidad de tener estudiantes le permite continuar con sus investigaciones a pesar de los conflictos con sus pares.

“LA SENSACIÓN DE SER LA HIJA BASTARDA, NO LEGÍTIMA”

Situaciones similares a las narradas por P3 fueron referidas por docentes de ciencias sociales. P13 asegura que haber ingresado a un departamento del cual ella no tiene la formación de pregrado, pero sí de doctorado,

siempre fue como sospechoso para ellos. Era como una especie de segunda afiliación: es como si yo no fuera del núcleo mismo de la Antropología [...] [yo tenía] la sensación de ser la hija bastarda, no legítima [y aunque algunos] sentían como más próximo mi trabajo al de ellos, lo cuestionaban, porque “no bebíamos de las mismas fuentes teóricas”, así se hablaba.

A este ser la hija bastarda por tener una formación disciplinar distinta, se suma el trabajar con las teorías feministas y de género:

para ellos género tenía que ver más con Trabajo Social, era como una cosa de mujeres y más como con la intervención, y no tenía nada que ver con la Antropología. Entonces también para mí fue muy difícil como lograr una cierta legitimidad académica dentro del departamento.

Al igual que P3, P13 reconoce que con el paso de los años esa situación se fue modificando:

al mismo tiempo yo creo que tuve reconocimiento, bastante reconocimiento de parte del estudiantado. Y poco a poco mi trabajo investigativo, mis publicaciones fueron reconocidas. Tuve un reconocimiento, como muchas veces más desde afuera que desde adentro.

Nuevamente, aparece la valoración externa del trabajo frente a la minusvaloración interna, lo que refleja que el trabajo de las profesoras es valioso y abona al conocimiento científico, así no sea reconocido por parte de sus colegas de departamento.

Posteriormente, P13 se integró a otra unidad académica cercana a su área de estudio, pero su caso permite señalar que a la identidad disciplinaria se le suma el trabajar en un campo de estudios relativamente reciente que cuestiona la teoría social clásica por no considerar las diferencias sociales establecidas entre las personas a partir de la percepción diferenciada del sexo, es decir, una teoría social distorsionada con supuestos sexistas (Blazquez Graf, 2012). A causa de este cuestionamiento, dentro de la academia se ha tendido a considerar que los Women's, Gender and Feminist Studies (WGFS) pueden producir, y han producido, contribuciones creíbles y relevantes al conocimiento académico, pero solo hasta cierto punto, o solo en algunas de sus líneas, o solo si lo han hecho de cierta manera (Pereira, 2017). Esto implica que el estatus epistémico del trabajo feminista es minado por quienes lo valoran como un conocimiento académico no apropiado, con lo que no se le considera como un componente fundamental e indispensable de la educación y la investigación en las ciencias sociales y las humanidades.

Por su parte, P12 tiene una experiencia similar, ya que también ingresó a un departamento distinto al de su formación de pregrado, en el que se privilegia el uso de métodos cuantitativos, cuando ella se centra en métodos cualitativos, además de incorporar el género en su docencia e investigación:

cuando yo entré al departamento, tuve mucha oposición por no ser geógrafa. Tensiones por lo disciplinar [...] Yo no sé si eso también se debe a que se siente como que era un espacio muy cerrado, muy propio, y de pronto llega alguien que es de afuera.

En el extracto, P12 se identifica claramente como extranjera dentro del departamento, y esto también lo han notado estudiantes. La estudiante 3 destaca que incluso durante las clases algunos profesores tienden a hacer comentarios destinados a desacreditar los logros académicos de P12, obviamente sin mencionar su nombre. La estudiante lo dice de esta manera:

—diciendo eso... como hablando de temas ambientales cuando [P12] ni siquiera tenía experiencia en Geografía. Sí, como establecer este paradigma de las ciencias duras con las ciencias blandas, implicando un poco que la Geografía está mucho más cerca de los conocimientos que son mucho más concretos, físicos y esos aspectos más positivistas.

—¿Cuantitativos?

—Sí, más cuantitativo, refiriéndose a que habla de algo medioambiental desde una perspectiva cultural, cuando ni siquiera es geógrafa.

En este sentido, P12 nota actitudes y comentarios de sus compañeros que minan su posición académica: “gritos en las reuniones de profesores, como ‘no tiene por qué intervenir’, o como ‘usted no sabe de eso’, cosas así”.

P12 es vista con sospecha porque no comparte “la lealtad” (Becher, 2001) a la Geografía, y su conocimiento es devaluado, cuestionado y rechazado. Estas situaciones provocan que P12 sienta que no pertenece a la comunidad académica de su departamento, pero como en los casos de P3 y P13, tiene un reconocimiento externo a su trayectoria y aportes. Esto es fundamental porque expone claramente que las profesoras son *outsiders-within* (Collins, 1986): están dentro de la UPC, pero la importancia de sus logros académicos no es tomada en consideración por sus colegas.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este artículo, he presentado cómo la identidad disciplinaria es una categoría útil para llevar a cabo análisis interseccionales que permiten develar cómo el sexo-género se entrecruza con dicha categoría para configurar desigualdades, esto a partir de prácticas de discriminación y violencia hacia las mujeres en la academia. Ello es relevante porque expone que, a pesar de los grados y los logros académicos de las profesoras, el no tener la formación de pregrado (y/o posgrado) en la disciplina que es el centro del departamento, así como emplear otras fuentes teóricas y metodológicas, ha resultado en cuestionamientos hacia la legitimidad académica que tienen para estar dentro de dichos espacios. Así, hay un reforzamiento de la jerarquización de las disciplinas, pero también del sistema de sexo-género: no es apropiado que estén ahí tanto por el hecho de ser mujeres (ya que por el orden de género se espera que se encarguen de la reproducción social, y no de la producción de conocimientos), como porque no tienen una formación en lo que se considera es el saber legítimo dentro de ese contexto.

Ahora bien, es cierto que las profesoras han experimentado discriminación y violencia por no compartir la identidad disciplinaria de la mayoría de sus colegas de departamento, pero también es verdad que ello no les ha impedido desarrollar su carrera académica. A pesar de los cuestionamientos y de los intentos por deslegitimar sus saberes y aportes, las profesoras han encontrado en el estudiantado y en colegas externos a la UPC –nacionales e internacionales– reconocimiento a su trabajo. Esto es importante porque muestra que la intersección sexo/género-identidad disciplinaria opera en contextos determinados que le otorgan significado. Esta cuestión nos permite reflexionar en torno al alcance que tiene para las mujeres el ser violentadas en su centro de trabajo, y al mismo tiempo saberse apreciadas por colegas que en muchas ocasiones laboran en instituciones con mayor prestigio que la UPC. Una de las limitaciones de este trabajo es que no he podido profundizar lo suficiente en este punto, pero futuras investigaciones podrían indagar en qué ocurre cuando hay deslegitimación-interna/legitimación-externa. De igual forma, otros trabajos podrían recoger información con un mayor número de docentes afiliadas a departamentos con los que no comparten la identidad disciplinaria para develar mayores detalles acerca de cómo opera la intersección sexo/género-identidad disciplinaria.

Otra cuestión interesante develada en este artículo es la referente a la dinámica de la violencia dentro de la academia. De acuerdo con los testimonios de las profesoras, su ingreso a la institución se caracterizó por ser abrupto, con frecuentes cuestionamientos a su presencia y a su labor. Si bien una de las docentes pudo cambiar su afiliación a una entidad cercana a su área del conocimiento, al menos otra de las profesoras reconoció que su posición en el campo cambió: en parte porque ella ya no se queda callada, y en parte porque han ingresado personas que tampoco comparten la identidad disciplinaria hegemónica. Así, se conjugan la reflexividad de la docente y los cambios en la estructura para modificar las desigualdades que enfrenta. Aunque, claro, esto no implica que sus colegas hayan modificado su comportamiento, sean

amables y reconozcan su trabajo, pero sí conlleva que la permisividad social que antaño les posibilitaba ser explícitamente violentos ha menguado.

Finalmente, lo vivido por las docentes de este estudio sin duda remite a la problemática de la división ortodoxa de la ciencia. De este modo, para que las experiencias de marginación hacia las profesoras “indisciplinadas” puedan erradicarse es imprescindible modificar el dogmatismo de las disciplinas y recordar que, siguiendo a Follari (2002), una disciplina no empieza donde termina la otra: no son piezas de un rompecabezas que coinciden armoniosamente, sino que hay acercamientos, traslapamientos, contradicciones y bordes borrosos, por lo que no forman un todo homogéneo. En ese sentido, conviene destacar las puntualizaciones hechas por Arango Gaviria, que pueden servir para quebrar la ortodoxia disciplinaria excluyente:

a) no existen profesiones separadas: para entender cualquier grupo profesional hay que situarlo en el sistema profesional al que pertenece o del que proviene; todo grupo profesional tiene problemas de fronteras en relación con otros, esto es, participa en luchas de clasificación; b) no existen profesiones unificadas: solo existen fragmentos profesionales más o menos identificables, organizados o competitivos; c) no existen profesiones establecidas, solo procesos de estructuración y desestructuración profesionales, cuyos ritmos históricos, configuraciones políticas, formas culturales y jurídicas, son muy variables; d) no existen profesiones objetivas, sino relaciones dinámicas entre instituciones u organizaciones de formación, de gestión, de trabajo, y trayectorias y biografías individuales en el seno de las que se construyen (y destruyen) identidades profesionales sociales y personales. (2011: 185)

El que la identidad disciplinaria de las profesoras haya sido usada como una identidad marginalizada permite cuestionar por qué la jerarquización entre las disciplinas continúa, y por qué las violencias hacia las docentes no han sido eliminadas. Sin duda, esto tiene implicaciones emocionales para la producción de conocimientos y para el desarrollo científico. Ante ello, es prudente finalizar este artículo preguntando, si las profesoras desarrollan sus labores dentro de este contexto hostil, y aun así han logrado destacarse académicamente, ¿cuáles son los costos físicos y emocionales que esto conlleva?, y ¿hasta dónde podrían llegar en la producción de conocimientos, si sus condiciones marginalizantes no existieran?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acker, S. (1994). *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre las mujeres, la enseñanza y el feminismo*. Madrid: Narcea.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Arango Gaviria, L. G. (2006). *Jóvenes en la universidad: género, clase e identidad profesional*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores - Universidad Nacional de Colombia.
- Arango Gaviria, L. G. (2011). El trabajo de cuidado: ¿servidumbre, profesión o ingeniería emocional? En L. G. Arango Gaviria y P. Molinier (eds.), *El trabajo y la ética del cuidado* (pp. 91-109). Medellín y Bogotá: La Carreta Editores - Universidad Nacional de Colombia.

- Avraamidou, L. (2020). "I am a young immigrant woman doing physics and on top of that I am Muslim": Identities, intersections, and negotiations. *Journal of Research in Science Teaching*, 57(3), 311-341. <https://doi.org/10.1002/tea.21593>
- Banda, R. M. (2020). From the inside looking out: Latinas intersectionality and their engineering departments. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 33(8), 824-839. <https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1735565>
- Beagan, B. L.; Mohamed, T.; Brooks, K.; Waterfield, B. y Weinberg, M. (2021). Microaggressions experienced by LGBTQ academics in Canada: "just not fitting in... it does take a toll". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 34(3), 197-212. <https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1735556>
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Behl, N. (2019). Mapping Movements and Motivations: An Autoethnographic Analysis of Racial, Gendered, and Epistemic Violence in Academia. *Feminist Formations*, 31(1), 85-102. <https://doi.org/10.1353/ff.2019.0010>
- Blackmore, J. (2021). Governing knowledge in the entrepreneurial university: a feminist account of structural, cultural and political epistemic injustice. *Critical Studies in Education*. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1858912>
- Blazquez Graf, N. (2012). Epistemología feminista: temas centrales. En N. Blazquez Graf, F. Flores Palacios y M. Ríos Everardo (eds.), *Investigación feminista: Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 21-38). México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Facultad de Psicología.
- Blockett, R. A. (2017). 'I think it's very much placed on us': Black queer men laboring to forge community at a predominantly White and (hetero)cisnormative research institution. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(8), 800-816. <https://doi.org/10.1080/09518398.2017.1350296>
- Bourabain, D. (2021). Everyday sexism and racism in the ivory tower: The experiences of early career researchers on the intersection of gender and ethnicity in the academic workplace. *Gender, Work & Organization*, 28(1), 248-267. <https://doi.org/10.1111/gwao.12549>
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Brah, A. (2012). Pensando en y a través de la interseccionalidad. *La Interseccionalidad En Debate*, 14-20.
- Brah, A. y Phoenix, A. (2004). Ain't I A Woman? Revisiting Intersectionality. *Journal of International Women's Studies*, 5(3), 75-86.
- Brooks, A. (1997). *Academic women*. Londres: Open University Press.

- Brown, W. (1995). *States of Injury: Power and Freedom in Late Modernity*. Princeton University Press.
- Buquet, A.; Mingo, A. y Moreno, H. (2018). Imaginario occidental y expulsión de las mujeres de la educación superior. *Revista de La Educación Superior*, 47(185), 83-108.
- Castelao-Huerta, I. (2021). Efectos problemáticos de la neoliberalización de las universidades públicas en Colombia. *Uni-Pluriversidad*, 21(1). <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.21.1.03>
- Castelao-Huerta, I. (2022). The discreet habits of subtle violence: an approach to the experiences of women full professors in neoliberal times. *Gender and Education*, 34(2), 216-230. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1815660>
- Castelao-Huerta, I. (2023). Recelos y envidias: violencias sutiles de género en la academia neoliberalizada. *Debate Feminista*, 65, 273-302. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2023.65.2339>
- Charmaz, K. (1996). Grounded Theory. En J. A. Smith, R. Harre y L. Van Langenhove (eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 27-49). Londres: Sage Publications.
- Collins, P. H. (1986). Learning from the Outsider Within: The Sociological Significance of Black Feminist Thought. *Social Problems*, 33(6), 14-32.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of colour. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Davis, D. R. (2016). The Journey to the Top: Stories on the Intersection of Race and Gender for African American Women in Academia and Business. *Journal of Research Initiatives*, 2(1), 1-12.
- De Beauvoir, S. (2015). *El Segundo Sexo*. Penguin Random House.
- Ek, L. D.; Cerecer, P. D. Q.; Alanís, I. y Rodríguez, M. A. (2010). "I don't belong here": Chicanas/Latinas at a Hispanic Serving Institution Creating Community Through Muxerista Mentoring. *Equity & Excellence in Education*, 43(4), 539-553. <https://doi.org/10.1080/10665684.2010.510069>
- Evans-Winters, V. y Esposito, J. (2018). Researching the bridge called our backs: the invisibility of 'us' in qualitative communities. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(9), 863-876. <https://doi.org/10.1080/09518398.2018.1478152>
- Fairchild, E.; Newman, H.; Sexton, J.; Pugh, K. y Riggs, E. (2021). 'Not to be stereotypical, but .. Exclusive and inclusive gendered discourses about geology field experiences. *Journal of Gender Studies*, 31(4), 492-504. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1924644>
- Flórez-Malagón, A. G. (2002). Disciplinas, transdisciplinas y el dilema holístico: Una reflexión desde latinoamérica. En A. G. Flórez-Malagón y C. Millán de Benavides (eds.), *Desafíos de la transdisciplinariedad* (pp. 128-155). Bogotá: Universidad Javeriana - Instituto Pensar.

- Foiles Sifuentes, A. M. (2017). Blockades, Barricades, and Barriers: Accessing and Navigating Academia from a Multi-Marginalized Positionality. *Journal of Working-Class Studies*, 2(2), 108-119. <https://doi.org/10.13001/jwcs.v2i2.6093>
- Follari, R. A. (2002). Problematizar la interdisciplina: sobre la tentación totalizante. En A. G. Flórez-Malagón y C. Millán de Benavides (eds.), *Desafíos de la transdisciplinariedad* (pp. 156-165). Bogotá: Universidad Javeriana - Instituto Pensar.
- Gabriel, D. (2021). Race, ethnicity and gendered educational intersections. *Gender and Education*, 33(7), 791-797. <https://doi.org/10.1080/09540253.2021.1967667>
- Gieryn, T. F. (1983). Boundary-Work and the Demarcation of Science from Non-Science: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists. *American Sociological Review*, 48(6), 781-795.
- Granada Angulo, L. J. (2021). Las tres caras del racismo epistémico en Educación Superior. *Revista INTE-REDU*, 1(4), 129-160. <https://doi.org/10.32735/S2735-65232021000486>
- Gutierrez y Muhs, G.; Flores Niemann, Y.; Gonzalez, C. G. y Harris, A. P. (2012). *Presumed Incompetent: the Intersections of Race and Class for Women in Academia*. University Press of Colorado, Utah State University Press.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Hernandez, K.-A. C.; Ngunjiri, F. W. y Chang, H. (2015). Exploiting the margins in higher education: a collaborative autoethnography of three foreign-born female faculty of color. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(5), 533-551. <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.933910>
- Hirshfield, L. E. y Joseph, T. D. (2012). 'We need a woman, we need a black woman': gender, race, and identity taxation in the academy. *Gender and Education*, 24(2), 213-227.
- Hojati, Z. (2012). Marginalization and Leadership: Iranian Immigrant Women's Challenges in Canadian Academia and Society. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 2(2), 41-61.
- Howe-Walsh, L. y Turnbull, S. (2016). Barriers to women leaders in academia: tales from science and technology. *Studies in Higher Education*, 41(3), 415-428. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.929102>
- Jones, C. (2006). Falling between the Cracks: What Diversity Means for Black Women in Higher Education. *Policy Futures in Education*, 4(2), 145-159. <https://doi.org/10.2304/pfie.2006.4.2.145>
- Kim, H. J. (2020). 'Where are you from? Your English is so good': a Korean female scholar's autoethnography of academic imperialism in U.S. higher education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 33(5), 491-507. <https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1681551>

- Lam, A. (2010). From 'Ivory Tower Traditionalists' to 'Entrepreneurial Scientists'? *Social Studies of Science*, 40(2), 307-340. <https://doi.org/10.1177/0306312709349963>
- Lee, L. J. y Leonard, C. A. (2001). Violence in Predominantly White Institutions of Higher Education. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 4(2-3), 167-186. https://doi.org/10.1300/J137v04n02_09
- Lloyd-Jones, B. (2009). Implications of Race and Gender in Higher Education Administration: An African American Woman's Perspective. *Advances in Developing Human Resources*, 11(5), 606-618. <https://doi.org/10.1177/1523422309351820>
- Mahabeer, P.; Nzimande, N. y Shoba, M. (2018). Academics of colour: Experiences of emerging Black women academics in Curriculum Studies at a university in South Africa. *Agenda*, 32(2), 28-42. <https://doi.org/10.1080/10130950.2018.1460139>
- Morley, L. (1999). Techo de cristal o jaula de hierro. Las mujeres en el medio académico del Reino Unido. En M. Belausteguigoitia y A. Mingo (eds.), *Géneros prófugos: feminismo y educación* (pp. 349-368). México: Programa Universitario de Estudios de Género, Centro de Estudios sobre la Universidad, Colegio de la Paz Vizcaínas, Paidós Mexicana.
- Pereira, M. do M. (2017). *Power, Knowledge and Feminist Scholarship: An Ethnography of Academia*. Londres: Routledge.
- Pérez-Bustos, T. y García-Becerra, A. (2013). Situating Women Scientists With Non-Normative Gender Positions In The Colombian National System Of Science And Technology. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(2), 47-54.
- Pitcher, E. N. (2017). 'There's stuff that comes with being an unexpected guest': experiences of trans* academics with microaggressions. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(7), 688-703. <https://doi.org/10.1080/09518398.2017.1309588>
- Rabe, M. y Rugunanan, P. (2012). Exploring gender and race amongst female sociologists exiting academia in South Africa. *Gender and Education*, 24(5), 553-566. <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.630313>
- Ramadan, I. (2022). When faith intersects with gender: the challenges and successes in the experiences of Muslim women academics. *Gender and Education*, 34(1), 33-48. <https://doi.org/10.1080/09540253.2021.1893664>
- Rickett, B. y Morris, A. (2021). 'Mopping up tears in the academy' – working-class academics, belonging, and the necessity for emotional labour in UK academia. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42(1), 87-101. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1834952>
- Rossiter, M. W. (1993). The Matthew Matilda Effect in Science. *Social Studies of Science*, 23(2), 325-341. <https://doi.org/10.1177/030631293023002004>

- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo. *Revista Nueva Antropología*, 8(30), 95-145.
- Sabharwal, N. S.; Henderson, E. F. y Joseph, R. S. (2020). Hidden social exclusion in Indian academia: gender, caste and conference participation. *Gender and Education*, 32(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1685657>
- Saldana, L. P.; Castro-Villarreal, F. y Sosa, E. (2013). "Testimonios" of Latina Junior Faculty: Bridging Academia, Family, and Community Lives in the Academy. *Educational Foundations*, 27(1-2), 31-48.
- Sang, K.; Al-Dajani, H. y Özbilgin, M. (2013). Frayed Careers of Migrant Female Professors in British Academia: An Intersectional Perspective. *Gender, Work & Organization*, 20(2), 158-171. <https://doi.org/10.1111/gwao.12014>
- Schaffer, S. (2013). How disciplines look. En A. Barry y G. Born (eds.), *Interdisciplinarity. Reconfigurations of the social and natural sciences* (pp. 57-81). Londres: Routledge.
- Schupak, E. B. (2021). An ultra-orthodox woman performing difference in Israeli academia. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 36(5), 1-20. <https://doi.org/10.1080/09518398.2021.1885078>
- Toren, N. (2009). Intersection of Ethnicity, Gender and Class: Oriental Faculty Women in Israel. *Gender Issues*, 26(2), 152-166. <https://doi.org/10.1007/s12147-009-9073-0>
- Trinh, E. (2020). "Still you resist": an autohistoria-teoria of a Vietnamese queer teacher to meditate, teach, and love in the Coatlicue state. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 33(6), 621-633. <https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1747662>
- Turner, S. (2000). What are disciplines? And how is interdisciplinarity different? En P. Weingart y N. Stehr (Eds.), *Practising Interdisciplinarity* (pp. 46-65). Toronto: University of Toronto Press.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 22, 1-17.
- Weingart, P. (2000). Interdisciplinarity: The Paradoxical Discourse. En P. Weingart y N. Stehr (eds.), *Practising Interdisciplinarity* (pp. 25-41). Toronto: University of Toronto Press.
- Yuval-Davis, N. (2015). Situated intersectionality and social inequality. *Raisons Politiques*, 2(58), 91-100.
- Ziman, J. (1996). "Post-Academic Science": Constructing Knowledge with Networks and Norms. *Science & Technology Studies*, 9(1), 67-80.