



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

Gizarte eta Komunikazio Zientzien Fakultatea  
Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación

*GRADO EN CIENCIA POLÍTICA Y GESTIÓN PÚBLICA*

*Curso 2021-2022*

***El síndrome de la impostora y las alumnas de Ciencia Política y Sociología de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea***

*¿Por qué sentimos que nunca llegaremos a ser lo suficientemente buenas?*

*Autora: Carlota Galán Fresno*

*Tutor: Igor Ahedo Gurrutxaga*

*“Un tributo a mis musas que luchan”*

*Gata Cattana*

*“Provocaron el incendio pa’ achantarlas, pero a mis brujas no las espanta el fuego”*

*Ira rap*

*Este trabajo nace de la experiencia, del sentir, desde dentro. De la propia vivencia que no tiene nombre, pero sientes a diario. Que te marca y te limita. Nace de la necesidad de encontrar razón por la que te sientes así. Nace de la duda, pero también de la investigación. Nace de cada conversación entre amigas y compañeras. Nace de la incertidumbre por sentirte menos. Nace de los nervios, del nudo en el estómago. Nace de la voz temblorosa y de las manos sudorosas. Nace del “bueno, pero solo es mi opinión, no sé si estará bien”. Y también nace del comentario en bajito a tu compañera de clase. Nace de la búsqueda de referentes para sentirte representada. Busca ponerles nombre a los nervios y al silencio. Ponerle nombre a la experiencia compartida de la que nadie habla. Nombrarla para reconocerla y significarla. Y, también, para trabajar en ella. Saber que esa experiencia es nuestra, pero que no es nuestra culpa. Que es nuestra, pero a la vez es parte del todo. Este trabajo reflexivo busca lidiar con ella, y por supuesto, poder acabar con ella.*

## Índice:

1. Introducción.....	3
1.1 Presentación de la investigación .....	3
1.2 Objetivos.....	4
1.3 Hipótesis.....	5
2. Metodología aplicada .....	5
3. Género, universidad y normas de género .....	9
3.1 Aproximación al concepto de género y al sistema de sexo género de dominación masculina.....	9
3.2 La universidad como espacio público.....	12
3.3 Las normas de género y su relación con la universidad.....	15
4. El síndrome de la impostora .....	17
4.1 Acercamiento al concepto de síndrome de la impostora .....	17
4.2 Síndrome de la impostora, ausencia de referentes y espacio público.....	20
5. El desarrollo del síndrome de la impostora, la universidad y las experiencias de las alumnas .....	23
5.1 Entrevistas y grupos de discusión.....	24
5.2 Politización de las experiencias compartidas .....	30
6. Conclusiones .....	31
7. Límites, dudas surgidas durante el proceso y futuras líneas de investigación.....	32
8. Bibliografía .....	33
9. Anexo .....	37

## 1. Introducción

### 1.1 Presentación de la investigación

La experiencia y vivencia de los cuerpos dará lugar a la toma de conciencia. Partimos de experiencias diferentes y, por tanto, de necesidades distintas. Unos cuerpos buscarán politizar determinadas vivencias, mientras que otros, o no serán conscientes, o tratarán de silenciarlas.

A lo largo de la historia, hemos podido reconocer que las mujeres y sus vivencias han estado silenciadas y relegadas a un segundo plano por ser consideradas como una categoría opuesta a la masculina, y, por tanto, secundaria. Sin embargo, gracias al movimiento feminista, hemos tomado conciencia de que estuvimos, estamos y estaremos. De que nuestras vivencias personales y experiencias son compartidas y no únicamente individuales. Somos conscientes de que es necesario politizar las violencias que sufrimos en la cotidianidad, y que pasan totalmente desapercibidas porque parece que hemos aprendido a vivir con ello;

*“Somos las otras, las que no importan, las silenciadas, las rotas, las buenas, las peores, las heridas, las locas, las raras, las otras, somos la rabia de nuestras asesinadas, somos la ira y la alegría de nuestras hijas, somos las nietas de las brujas que quemasteis. Somos la daga en vuestro cuello, somos la sabiduría de las mayores, somos las que decidieron importar, somos la venganza y la risa y el abrazo y el grito colectivo de las hermanas, nos hemos reconocido entre nosotras y hemos identificado al enemigo. Nos hemos dado la mano y la palabra. Queremos lo que es nuestro y lo queremos ahora queremos poder ser, queremos libertad somos una, somos todas”*

(La Furia, 2018, 2m43s).

El desarrollo de la investigación feminista nos va a permitir cuestionarnos las relaciones de poder existentes en la sociedad y las dinámicas y experiencias derivadas de éstas. Además, dará lugar a la politización de cuestiones invisibilizadas, así como trabajará por la toma de conciencia y el desarrollo de un nuevo conocimiento. En nuestro caso, queremos politizar las vivencias diarias que sufren las alumnas en un espacio como es la universidad. Espacio por antonomasia de la producción de conocimiento, y espacio público dominado y definido por la experiencia masculina.

En concreto, queremos centrarnos en el denominado síndrome de la impostora. Es decir, la sensación que tienen las mujeres de que sus logros no son reales, de forma que sienten que no son lo suficientemente buenas para lograr lo que han conseguido. Podemos entenderlo como una continua auto-duda de las capacidades, que va acompañada con un sentimiento de estar engañando al resto por auto-considerarse menos buena de lo que parece. Consideramos que éste se desarrolla en las alumnas cuando participan del espacio de la universidad. Es decir, cuando toman parte activa del espacio público, el cual no se les había reconocido como propio puesto que, debido al sistema patriarcal en el que habitamos, el espacio público queda identificado con la categoría masculina, mientras que el privado va de la mano de la femenina.

Queremos evidenciar que el desarrollo del síndrome de la impostora es consecuencia directa de la socialización del género, la cual da lugar a que unas vivencias definan y ordenen en el mundo, concretamente las masculinas, y de que, las vivencias femeninas queden en un segundo plano. Por ello, las mujeres han sido privadas, a lo largo de la historia, de esa capacidad de ordenar, definir y nombrar el mundo. En consecuencia, cuando tratamos de hacer nuestro también ese espacio público, no nos sentimos merecedoras de él, de forma que nos vemos inmersas en un continuo acto de duda sobre nuestras propias capacidades para estar en ese espacio.

El motivo principal que ha impulsado el desarrollo de esta investigación es la experiencia propia, compartida con las compañeras más cercanas. La sensación permanente de auto-duda, así como la necesidad de reconocer que había algo que no estaba del todo bien, ha dado lugar a la investigación que parte de la politización de la experiencia de una continua auto-duda de las capacidades y potencialidades, así como el no reconocimiento de la validez propia.

La investigación parte del ejercicio reflexivo acerca de si los propios logros son merecidos o si en verdad vienen derivados de la suerte, así como una continua reflexión acerca de si soy merecedora de estar y tomar parte del espacio público. Y, posteriormente, compartir con las compañeras esta vivencia, y comprobar que es transversal y no únicamente personal. Por lo que se trata de politizar la experiencia colectiva que nace de un sistema patriarcal que relega a la mujer a agente pasivo. Además, otro de los puntos relevantes de la investigación es el hecho de que muchas veces no nos consideramos merecedoras de nuestros logros, del reconocimiento externo o de la posibilidad de alcanzar y desarrollar nuestras potencialidades, ante la falta de referentes en las que proyectarnos. Es decir, muchas veces dudamos de que podamos llegar a ser alguien dentro de la academia, por ejemplo, por la falta de referentes femeninos dentro de esta. Lo cual es consecuencia directa, también, del sistema de sexo género de dominación masculina. Ya que, el espacio público queda a medida de la experiencia del varón, y la mujer queda relegada a un espacio secundario, muchas veces invisible socialmente.

Como veremos, el hecho de que no nos reconozcamos como sujetas activas, o que el sistema limite ese reconocimiento, se ve reforzado por las normas de género que a su vez sostienen y legitiman el sistema heteropatriarcal. Éstas dan lugar a que los espacios y los tiempos sean ocupados de manera diferente, dependiendo de la categoría que te haya sido impuesta. Y, por tanto, las experiencias y vivencias serán totalmente diferentes.

## 1.2 Objetivos

Objetivo principal:

-Evidenciar y encontrar estrategias de politización frente al síndrome de la impostora en las alumnas de Ciencia Política y Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación como expresión del sistema de sexo género de dominación masculina.

Objetivos específicos (OE), los cuales van en relación con el objetivo principal:

-OE.1 Realizar una aproximación al género, así como, comprender el sistema de sexo género de dominación masculina

- OE.2. Llevar a cabo un acercamiento al concepto síndrome de la impostora
- OE.3. Establecer y evidenciar la relación que existe entre sistema de sexo género de dominación masculina y síndrome de la impostora.

En concreto, se pretende indagar en el concepto de género, para comprender el sistema de sexo género de dominación masculina que sostiene la estructura social. Se trata de comprender las dicotomías que sostienen este sistema, así como la materialización en las normas de género. También, se pretende comprender qué es el síndrome de la impostora, así como llegar a reconocerlo como expresión de las normas de género. Buscamos, además, conocer y reivindicar las experiencias de las alumnas en torno a la presencia de este síndrome. Pero de la mano de esto, pretendemos ponerle nombre a una experiencia compartida con el fin de poder trabajar en ella, y, acabar con ella, mediante la búsqueda de estrategias para su visibilización y politización.

### 1.3 Hipótesis

Nuestra investigación parte de la siguiente hipótesis general y se concreta en dos hipótesis de trabajo.

Hipótesis general:

- El desarrollo del síndrome de la impostora en la Universidad es una consecuencia directa del sistema de sexo género de dominación masculina que se produce cuando las mujeres participan como sujeto activo del espacio público.

Hipótesis de trabajo:

-La reproducción de las normas de género en el ámbito universitario potencian el desarrollo del síndrome de la impostora. Ello se sostiene en la triple dicotomía que ordena el sistema sexo género atribuyendo a los hombres roles públicos, productivos y racionales y a las mujeres roles privados, reproductivos y emocionales. Esta atribución modela el comportamiento femenino a través de unas normas de género sobre las que descansa el síndrome de la impostora.

-El desarrollo del síndrome de la impostora se ve potenciado por la falta de referentes femeninos en el espacio público, y como espacio concreto en el ámbito académico- universidad

## 2. Metodología aplicada

Nuestra investigación podemos entenderla como investigación feminista. Investigar mediante una mirada feminista y de género permite observar, analizar y politizar las desigualdades existentes en la Universidad y en el aula, así como explicar por qué se producen éstas. Apostamos por una investigación feminista puesto que ésta “define su problemática desde la perspectiva de las experiencias femeninas y que, también, emplea estas experiencias como indicador significativo de la ‘realidad’ contra la cual se deben contrastar la hipótesis” (Harding, 2000: 21). Además, este tipo de investigación trae consigo nuevos recursos, puesto que cuestiona las prácticas tradicionales. También, la investigación

feminista se caracteriza porque tiene naturaleza política (Akman, et al., 2001 en Flores, 2013). La investigación feminista rompe con el conocimiento hegemónico construido como objetivo y neutral, Busca nuevas formas de conocer la realidad:

“Se investiga desde las subjetividades, la elección del tema es personal y subjetivo y por ende su aproximamiento y elección de los objetivos y lecturas bibliográficas también (¿que leemos y que descartamos?). Investigar desde los márgenes, poner sobre la mesa y problematizar temas que no eran relevantes para las ciencias sociales porque no son políticos. Recontextualización de lo político (lo personal es político). Investigar de manera feminista cristaliza y hace visible como el conocimiento moderno occidental académico es patriarcal, colonial, occidentalocéntrico y a todas vistas no neutro ni objetivo, sino que a través de la mirada colonial, burguesa, blanca y masculina han tratado de imponer ese prisma como neutro y universalizarlo”

(Gómez, 2021: 60-61).

De hecho, podemos afirmar que la investigación feminista ha alterado decisivamente nuestra forma de comprender el mundo, y ha tenido influencia en los propios procedimientos mediante los que se afronta la investigación (Cuklanz y Rodríguez, 2020).

Para investigar desde una perspectiva feminista es necesario asumir la epistemología feminista. La epistemología hace referencia a la teoría de conocimiento y, en concreto, la epistemología feminista parte de la denuncia de

“el carácter androcéntrico y sexista de la investigación, la invisibilidad y desatención a las experiencias de las mujeres, la falta de valoración de los saberes tradicionalmente asociados a lo femenino, así como las desigualdades de género que se producen en los procesos de producción de conocimiento”

(Luxan y Azpiazu, 2016: 4).

La epistemología feminista es crítica con los axiomas positivistas en cuanto a objetividad, neutralidad, universalidad y racionalidad. Afirma que estos son construidos desde la experiencia masculina. Autoras como Fox Keller (1991) demostraron que existen sesgos sexistas en la investigación científica y, además, que la historia de la ciencia está regentada por metáforas de género y sexuales (Luxan y Azpiazu, 2016). Por lo que partimos de la noción de que las ciencias están construidas desde nociones masculinizadas que reproducen y legitiman las relaciones asimétricas de poder.

Asumir que la ciencia es androcéntrica y sexista ha dado lugar a que el feminismo busque una metodología que sea propia. No obstante, siguiendo a Luxan y Azpiazu (2016);

“existe un debate, todavía no resuelto, entre quienes plantean la necesidad de desarrollar métodos específicos, no sexistas, de investigación y quienes sostienen que no hay – ni sería positivo que hubiese- una metodología de investigación feminista.”

(Luxan y Azpiazu, 2016: 9).

A su vez, existe una posición intermedia, la cual compartimos con Luxan y Azpiazu, que consiste en tomar los métodos tradicionales, pero partiendo desde un marco teórico feminista evitando que se reproduzcan los sesgos androcéntricos y sexistas. Por lo que

partimos de considerar feministas las técnicas y métodos que se asienten en epistemologías feministas (Luxan y Azpiazu, 2016). Por lo que metodología feminista es aquella que asume alguna de las premisas siguientes:

- “1) asume e integra las críticas propuestas por la epistemología feminista,
- 2) dota a las teorías feministas de una mirada metodológica,
- 3) tiene en cuenta aspectos tales como subvertir la relación entre sujeto y objeto, romper la dicotomía público/privado, evidenciar la interdependencia entre teoría y práctica, reconocer la existencia de relaciones de poder e intentar transformarlas o apostar por la producción colectiva del conocimiento, entre otras.”

(Luxan y Azpiazu, 2016: 9-10).

Haciendo nuestro lo aportado por las autoras, para el desarrollo de nuestra investigación, vamos a hacer uso de metodologías feministas a fin de vislumbrar cual es la realidad que subyace en las relaciones de poder que se desarrollan en la Universidad. Es decir, buscamos investigar cómo se relaciona el género y la universidad en los cuerpos y expectativas curriculares de las alumnas. La metodología feminista implica, en un primer momento, tener conciencia como investigadora de que existen unas relaciones de poder asimétricas en las que lo masculino ocupa una posición superior y dominante, mientras que lo femenino es construido como subalterno y dominado (García, 2015). Trataremos de hacer uso de las técnicas tradicionales, pero asumiendo que la ciencia no es neutra y reconociendo que existen relaciones asimétricas fruto del sistema heteropatriarcal del que derivan las desigualdades de género.

Como punto de partida, en este trabajo realizamos una revisión bibliográfica de los elementos centrales de nuestra investigación: género, universidad y síndrome de la impostora, mediante las aportaciones realizadas por teóricas e investigadoras feministas. En la medida en que buscamos una reflexión e interconexión continua entre los distintos elementos con el fin de comprobar las hipótesis planteadas, así como la consecución de los objetivos, apostamos por el uso de la metodología cualitativa puesto que nos permite acercarnos a la realidad y a las experiencias de las mujeres. La metodología cualitativa “se muestra sensible ante determinados temas como los de las emociones, los contextos y las interacciones sociales” (Beiras, Cantera y Casasanta, 2017: 55). Haremos uso de esta mediante la puesta en marcha de grupos de discusión. Buscamos que estos grupos propicien una reflexión compartida desde las vivencias personales que nos permita conocer en profundidad la experiencia de las mujeres. Para ello, se apuesta por el desarrollo de conversaciones mucho más horizontales que permitan crear un espacio seguro en el que hablar desde la experiencia vivida.

Respecto a los grupos de discusión (GD), se han llevado a cabo dos grupos con tres integrantes en cada uno de ellos;

- GD. 1: formado por una alumna de 3º grado de Ciencia Política, una alumna de 4º grado de Ciencia Política y una alumna de 4º grado Sociología.
- GD. 2: formado por dos alumnas de 4º grado de Ciencia Política y una alumna de 4º grado de Sociología.

Se ha optado únicamente por alumnado de Ciencia Política y Sociología por cercanía y, además, porque ambas disciplinas incorporan herramientas formativas que permiten el análisis de estos fenómenos en clave social y/o política. Las participantes presentan un perfil similar puesto que todas ellas son mujeres, cuya edad está comprendida entre los 21 y 22 años, con conciencia feminista. Todas ellas se identifican como feministas. A lo largo del desarrollo de los grupos de discusión, se hizo evidente la crítica al sistema heteropatriarcal compartida. También, todas ellas se definen como anticapitalistas, lo cual permite, a su vez, una crítica al sistema neoliberal que coloniza el sistema educativo. Que sean mujeres con perspectiva feminista y de género, ha posibilitado, que, de manera sencilla, se hayan vislumbrado las desigualdades sociales que existen en el aula, la presencia de las normas de género imperantes, las desigualdades que se producen en las relaciones con sus compañeros, así como con las relaciones entre profesora-alumno.

A su vez, es importante destacar que las alumnas se conocían entre ellas, lo que ha permitido crear un ambiente seguro, confiable y horizontal. Los grupos de discusión siguen una lógica de enclaves (Martínez-Palacios y Ahedo, 2020). La lógica de enclaves consiste en que los grupos tengan cierta homogeneidad para que las discusiones no choquen. Es decir, la conversación se inicia desde un mismo punto comprendido y compartido entre las participantes. En nuestro caso, todas son alumnas de Ciencia Política o Sociología, con conciencia feminista, por lo que comprenden cómo opera el sistema de sexo género y las desigualdades de género derivadas de este. Por lo que los grupos de discusión parten de cuestiones comprendidas y condiciones similares. El hecho de que los grupos sigan esta lógica de enclaves, genera un ambiente de confianza y reconocimiento entre las compañeras que participan. También, esta lógica permite que nuestra investigación se oriente hacia la acción (Martínez-Palacios y Ahedo, 2020). Es decir, no se trata solo de investigar y reflexionar en torno a un fenómeno social, sino, también orientarse hacia la acción con el fin de transformar la realidad, lo cual es elemento central de la epistemología feminista.

Respecto a la puesta en marcha, la única diferencia que cabe remarcar es el espacio en el que se llevaron a cabo los grupos. El GD.1 tuvo lugar en un espacio interior, tranquilo y sin presencia de personas ajenas a la investigación. En el caso del GD.2, este tuvo lugar en un espacio exterior, donde sí que había personas cerca, pero que en ningún momento intervinieron en la conversación. El tipo de espacio (interior u exterior) no condicionó la conversación, puesto que ambas se plantearon como “*una conversación entre amigas*”, por lo que se sintieron cómodas para expresarse en todo momento<sup>1</sup>.

Una vez reunidos los grupos, se presentó la investigación, explicando la motivación de esta, así como los objetivos e hipótesis. Se conceptualizó el concepto de género, normas de género, síndrome de la impostora y universidad como espacio público. Para iniciar con la conversación, se explicó brevemente la relación entre los elementos principales de la investigación y se comprobó si se había entendido lo explicado, para poder dar paso a una conversación fluida. Posteriormente, en el apartado 5.1 “entrevistas y grupos de discusión”,

---

<sup>1</sup> Plantear los grupos de discusión como *una conversación entre amigas*, permite un ambiente mucho más distendido, dando lugar a que las alumnas se sientan mucho más proclives a hablar de su experiencia vivida. Además, el hecho de ser un perfil similar, trajo consigo que las experiencias fueran similares, lo cual permitió la identificación y reconocimiento entre ellas, así como la problematización de la cotidianeidad.

se realiza una aproximación a los grupos. Es en este apartado en el cual se explica cómo se han realizado los grupos de discusión y cuál han sido las dinámicas seguidas. En definitiva, se trata de utilizar de manera conjunta las aportaciones que han realizado las mujeres, junto con las experiencias de las mujeres que participan en la universidad. Buscamos cuestionar el conocimiento construido mediante la recuperación y revalorización de las aportaciones feministas, junto con la politización y consideración de las mujeres. Así pues, la combinación de la teoría y de la práctica, siempre desde una perspectiva feminista, va a permitir vislumbrar la relación entre género, universidad y síndrome de la impostora.

### 3. Género, universidad y normas de género

#### 3.1 Aproximación al concepto de género y al sistema de sexo género de dominación masculina.

El punto de partida de nuestra investigación, así como el elemento que nos va a permitir el desarrollo de esta, es el género. Esto se debe a que vamos a considerar el género como factor explicativo del desarrollo del síndrome de la impostora en las alumnas Ciencia Política y Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).

Mediante aportaciones de distintas autoras feministas, entre las que encontramos a Seyla Benhabib (1990), Gayle Rubin (1975) o Joan W Scott (1986), podemos afirmar que el género es una construcción social que se establece para explicar la dimensión política y social que se ha impuesto sobre la (supuesta) “diferencia sexual”. Una de las primeras contribuciones al término género, viene de la mano de Rubin, en los años de 1970, quien define el sistema sexo-género como una combinación de disposiciones mediante las cuales la sociedad transmuta la sexualidad biológica hasta convertirla en un producto humano. En cierta forma, la autora pretende explicar qué es ese paso de sexo a género, pretendiendo llegar a la marca cultural que supone el término género.

Esta idea será retomada por Benhabib, quien profundizará en la cuestión añadiendo que el sistema sexo-género consiste en “la constitución simbólica y la interpretación socio-histórica de las diferencias anatómicas entre los sexos” (Benhabib, 1990: 125; en Cobo, 2005: 253). Trata de darle relevancia al hecho de que el género no es más que una construcción humana que va a permitir evidenciar la subordinación presente en las relaciones sociales, debido a la reproducción del constructo jerárquico rector del mundo basado en la oposición generalizada entre hombre-mujer. Es decir, el género fija dos normatividades generalizadas que serán reproducidas y naturalizadas, llegando a eruirse como verdades universales y naturales o principios rectores, por lo que (estas normatividades) son percibidas como estables e inmutables. Ejemplo de ello es el “principio de la complementariedad de los sexos” que establece Rousseau en el siglo XVIII, afirmando que la mujer ha sido creada para la procreación y siendo su deber estar sometida al hombre, así como relegada al espacio privado. Mediante la “separación biológica” se establece la jerarquía hombre-mujer que ordena el mundo social, segregando el espacio público y el privado (uno para el hombre y otro para la mujer), y atribuyéndole a la mujer el papel de sumisa y dominada. Esta idea machista de Rousseau se naturaliza hasta convertirse en principio universal que permite la separación de esfera pública-privada donde los roles quedan repartidos y construidos como contrapuestos pero que se retroalimentan.

De hecho, siguiendo a Laqueur (1994), el autor explica que, en algún momento del siglo XVIII -siglo marcado por la exaltación de la razón-, se construyó el sexo como lo conocemos hasta nuestros días. Se establece el "*dimorfismo sexual*" o la existencia de apreciaciones diferenciadas en los organismos de los varones y de las mujeres. Así pues, se modela una terminología para nombrar la diferencia anatómica y de los órganos reproductores y, posteriormente, de la totalidad del organismo, que irán configurándose como distintos y coherentes con el sistema de género. Por lo que, este dimorfismo se establecerá como diferencia inmensurable de los sexos, convirtiéndose en fundamento del discurso articulador de ámbitos como el filosófico y científico y sustentando la diferenciación de las esferas pública y privada. En otras palabras, explica que se generará una diferencia sexual, profundamente sesgada por la asimetría de poder en las relaciones entre hombres y mujeres, que articulará el conocimiento científico (Laqueur, 1994). Lo cual permite la definición de la mujer como ser natural y doméstico, que legitima su reclusión en el espacio privado, quitando todo posible carácter político. Por lo que la representación simbólica de la ciudadanía y el ethos como masculino, construirá un modelo de masculinidad clásico como es el burgués individualista que marca del desarrollo social (Guerra, 1999).

No obstante, esta idea de diferencia sexual será sometida a debate de la mano de autoras como Butler (1990), quien explica que la categoría de "sexo" la cual se ha legitimado como natural, obedece a condicionamientos políticos y socio-culturales. Trata de hacer hincapié en que, así como el género es construido, el sexo también lo es. Para ello, Butler retoma la idea de la filósofa francesa Wittig acerca de que el sexo se puede considerar como "categoría política que construye sociedades heterosexuales institucionalizadas" (Herrera, 2011). Se trata de entender que se han valorado una serie de rasgos anatómicos como si estos fuesen definitorios (López, 2002), produciendo así una categoría de "sexo" que se ha naturalizado y ha dado lugar a la legitimación de la asimetría de poder en las relaciones entre "hombre" y "mujer".

Así pues, tenemos dos normatividades divididas en dos espacios que permiten la configuración del sistema sexo-género de dominación masculina (Mouffe, 1984). Este constructo del género utilizado para denominar a esta división de espacios y de roles, por el cual una parte queda subyugada a otra, además de legitimarse en la contraposición público-privado, queda legitimada, también, mediante la dicotomía que se establece entre razón -como elemento central del pensamiento moderno- en contraposición a la emoción -como elemento desvalorizado-. En consecuencia, la razón queda atribuida al espacio público y es factor positivo, mientras que la emoción, totalmente desvalorizada, se presenta como factor a enmarcar en el espacio privado. Estas dicotomías están asentadas y son reproducidas gracias a la forma de organizar categorías estableciendo una categoría con tendencia universalizante frente a una categoría subalterna. Por tanto, todo se define en una esfera con unas características -es decir, en la esfera pública donde impera la razón-, frente a su opuesto -siendo ésta la esfera privada y emocional-, que queda definida como inferior o subalterna.

Por consiguiente, el orden social va a estar basado en la jerarquización, articulada por una lógica binaria con carácter universalizante, dando lugar a la construcción del hombre frente a la construcción de la mujer (donde el hombre es algo y la mujer no es ese algo). Lo cual permite establecer unos modelos de vida y aprendizaje enunciados desde la experiencia del varón, tomada como única y universal que será repetida y reproducida, dando lugar a la

construcción de unos sistemas simbólicos entendidos como “formas en las que las sociedades representan el género, hacen uso de éste para enunciar las normas, de las relaciones sociales o para construir el significado de la experiencia” (Scott, 1990: 268).

Esta construcción que podemos denominarla como género o entenderla mediante la idea de Mouffe de sistema de sexo-género de dominación masculina, consiste en un sistema de relaciones basado en la jerarquía de lo masculino que organiza, ordena y atraviesa a la sociedad (Martínez-Palacios, 2018). Sigue una lógica de “poder sobre” donde lo masculino domina sobre lo femenino. Esto permite la configuración del pensamiento político clásico que concibe dos esferas totalmente separadas, donde algo (en este caso el varón) pertenece a una esfera (la pública, la relevante y que domina) y lo que no es ese algo (la mujer) pertenece a la otra esfera (la privada, la no relevante y que es dominada).

Por ende, se ha definido al hombre como ser racional, y, por contraposición a la mujer como ser no racional, es decir, ser emocional. Se trata de la atribución de unas características positivas a un sujeto, y a su vez, la no atribución de estas características a lo otro que no es nuestro sujeto principal, devaluando, al contrario, definido como “lo otro”. Así pues, con el desarrollo del pensamiento político clásico, y de manera más notable en el Siglo de las Luces, se exalta la razón, estableciéndola como elemento que configura el mundo, y, por tanto, con capacidad de significar o nombrar la realidad, idea que podemos entender como expresión más acabada del poder simbólico que investigó Bourdieu (2000). Así que el sujeto con razón tiene el poder (y capital) simbólico para hacer de su experiencia la única y universal y llegar a ser el sujeto dominante. Finalmente, la atribución de este poder simbólico trae consigo la pretensión universalizadora de lo dominante frente a la invisibilización de lo dominado (por contraposición).

La no producción o construcción en torno a una vivencia diferente que no ha sido reconocida o que no ha tenido la posibilidad de significar, podemos denominarla “vivencia silenciada”. Se trata pues de cómo aquello que se ha construido en contraposición al varón, no ha tenido la relevancia suficiente para hacerse visible. Hablamos de la vivencia de todo sujeto subalterno que no encaje con el varón blanco burgués normativo. Y como objeto sujeto de estudio de nuestra investigación, de la vivencia de las mujeres, en nuestro caso alumnado, como vivencias silenciadas que no han tenido capacidad de designar la realidad.

Retomando estas tres dicotomías que son pilares básicos del sistema de sexo género de dominación masculina, destacamos la dicotomía espacio público-privado, puesto que nos va a permitir el desarrollo y comprensión de la investigación. Para ello, nos vamos a basar en el trabajo de Cata Gómez (2021), quien sintetiza muy bien las ideas en torno a la división espacio público-espacio privado. La construcción del género en torno al espacio público, como espacio con un alto estatus respecto al espacio privado, tiene consecuencias sociales y materiales. Esto se debe a que la atribución de unas categorías a cada uno de los espacios (unas positivas frente a otras negativas), así como unas construcciones enlazadas con masculinidad y feminidad, que desembocan en la definición (y regulación) de cómo han de ser los cuerpos que ocupan cada uno de los espacios. De tal forma que en un espacio se define y significa, y, en el otro, se acepta y asume. Así pues, en el espacio público dominado por la razón y caracterizado por ser espacio dominante (donde se establece la categoría masculina), existe la capacidad o poder de establecer cómo ha de ser la mujer. Es decir, en el espacio dominante es donde se establecen y definen, para el resto de sujetos -que no son los dominantes-, las formas de ser, estar, actuar y moverse en los distintos espacios sociales,

tanto en el que se ocupa como sujeto subalterno relegado al espacio privado, como cuando se participa del espacio público propio del sujeto hegemónico.

Recapitulando, el espacio público se construye como el relevante, donde impera la razón y cuyo sujeto es quien tiene capacidad de significar y de dominar, así como donde se presenta la categoría denominada como masculinidad. En este, existen unas formas de comportamiento representadas en el sujeto masculino hegemónico (entendiendo como hegemónico el hombre blanco varón burgués normativo) quien se presenta como una persona tranquila, participativa, neutral, etc....; puesto que reconoce este espacio como suyo, como propio. Mientras que, en contraposición, el sujeto que no lo reconoce como suyo, porque se le ha negado a lo largo de la historia, que en este caso sería la mujer (u otro sujeto construido en oposición al hombre blanco varón burgués normativo) va a adoptar una posición totalmente diferente, que se verá materializada en la no participación, en intentar pasar desapercibida, en moverse lo más mínimo, en sentir nervios, etc. Es decir, cuando las mujeres toman parte del espacio público, arrastran consigo lo que Bourdieu denomina como "*coeficiente simbólico negativo*", refiriéndose a que, independientemente de la posición de las mujeres en el espacio social,

"las mujeres tienen en común un coeficiente simbólico negativo que al igual que el olor de la piel de los negros o cualquier otro signo de pertenencia a un grupo estigmatizado, afecta de manera negativa a todo lo que son y a todo lo que hacen, y está en el principio de un conjunto sistemático de relaciones homologas"

(Bourdieu, 1998:116).

Podemos entenderlo de manera más simple como el hecho de que tú, mujer, estás ahí- en el espacio público- y, por ello tiene menos valor lo que digas, hagas, etc. Es decir, se produce una total desvalorización de la mujer y de lo que tenga que ver con ella (con esa categoría de feminidad).

Entender esta dicotomía, nos permite ver la Universidad o las aulas como espacio público masculinizado, y, por tanto, no neutro, que reproduce las desigualdades. Espacio donde van a existir distintas formas de ocuparlo y de estar en él. Pero, antes de entender a la Universidad o las aulas como espacio de dominación, es necesario profundizar en la concepción del espacio público en el sistema educativo.

### 3.2 La universidad como espacio público

El espacio público es el escenario en el que los individuos se diferencian entre sí y donde se produce la realidad mediante el entrelazamiento de distintas perspectivas de los que participan de él y ocupan posiciones diferentes. En este espacio público se mezclará lo común y la distinción de identidades, todo basado en el reconocimiento entre los partícipes. Es decir, el espacio público o la esfera pública, será donde se configura la narrativa de la identidad. Por lo que quienes no están, no van a poder reconocer a los demás, pero tampoco a sí mismas. Esto nos permite afirmar que es necesario estar tanto en la esfera privada como en la pública, es decir, transitar ambas, para construir y definir la humanidad del ser humano. Pero si un sujeto queda recluido a una única esfera, se produce una reclusión (en nuestro caso de la mujer) en la esfera privada que provoca una privatización de

reconocimientos (de otros y propio). Podríamos hablar de una expropiación de identidad. Así pues, nos encontramos con una esfera dominada por un sujeto y que excluye a otro sujeto. Es decir, hablamos de una esfera pública de propiedad masculina que relega a las mujeres a la esfera privada. Así pues, esta dicotomía permite la construcción de un discurso masculino que busca domesticar y silenciar a las mujeres (Guerra, 1999). Lo cual permite la configuración y definición del espacio público desde un sesgo androcéntrico que intenta camuflarse con esa pretensión universalizante. Por lo que “la exclusión teórica y práctica de las mujeres de lo universalista público no es un mero accidente ni una aberración” (Young, 1990, en Guerra, 1999: 54).

Profundizando en la comprensión del espacio público, destacamos a Habermas. Barrionuevo y Rodríguez (2019), quienes sintetizan el pensamiento de Habermas, expresan que el espacio público corresponde a un fenómeno específico de la sociedad burguesa que se produce paralelamente a la afirmación del capitalismo en el siglo XVIII. El espacio público o esfera pública es un elemento que se configura en la modernidad, que evidencia el cambio de época que se produce. El concepto de espacio público permite entender cómo los sujetos procesan su experiencia política y social en la sociedad mediante la comunicación política. Al final, consiste en un lugar, sitio o escenario en el que los individuos se comportan como “cuerpos políticos” y siendo fundamental para su conformación “tres niveles histórico-sociales: la familia, el público y los espacios públicos literarios” (Barrionuevo y Rodríguez, 2019:154). Arendt añade a esta idea que no se trata de un lugar que es dado físicamente, sino una organización de personas que emerge de hablar y actuar desde la diversidad, y no tanto de la heterogeneidad. Habermas define el espacio público como “el espacio de espontaneidad social libre de las interferencias estatales donde se hace un uso público de la razón dirigido al mutuo entendimiento” (Barrionuevo y Rodríguez, 2019:154). Podemos entender que el espacio público es lugar donde las personas se van a expresar y reconocer, además será el espacio en el que se articulen los discursos enunciativos de la realidad social.

No obstante, y como critican autoras como Fraser (1996), esa concepción que Habermas tachada de burguesa, es decir, sesgada por la clase social, también está marcada por otros sesgos que apartan a todas aquellas vivencias que no sean características del sujeto hegemónico. Es decir, Fraser añade que la esfera pública también “está atravesada por el sistema de género, racial y normativo” (Martínez-Palacios, 2017a en Martínez Palacios, 2017:112). Por lo que, y como hemos dicho anteriormente, no es una esfera neutral, objetiva y universal, aunque se haya intentado naturalizarla.

Así pues, si concebimos a la Universidad y al aula como espacio donde se pone en práctica a la razón (elemento atribuido a lo masculino en el sistema sexo-género de dominación), éste se nos presenta como otro espacio donde a priori se permite el reconocimiento de quienes participan de él, y donde hay espacio para la discusión y la crítica, mientras que en la práctica sigue siendo un espacio no físico donde se reproducen las desigualdades sociales. Es decir, donde se siguen dando esas relaciones de poder en las que uno es sujeto dominante y otro sujeto dominado.

La Universidad es el espacio público referencial “del conocimiento”. Es la institución que busca la profundización en el conocimiento donde se continúa con el proceso educativo. Entendemos proceso educativo como “proceso mediante el cual el ser humano va logrando el desarrollo pleno de sus potencialidades y capacidades en todos sus aspectos, que lo van

configurando como persona en un entorno sociocultural e histórico dado” (García, 2015: 4). Mediante este, además, se produce una interrelación entre las personas a través de prácticas que posibilitan compartir normas, valores, símbolos, lenguaje, etc., que darán lugar a las dinámicas sociales y permitirán la percepción de la sociedad (García, 2015).

Pero la universidad también va a ser una institución donde se reproduzcan las prácticas de socialización, así como la asimilación y comprensión de conocimientos, la conformación de identidades, el fortalecimiento de patrones culturales y la transmisión y reproducción de estereotipos, roles y normas de género (Flores-Hernández, Espejel-Rodríguez y Martell-Ruíz, 2016). Por lo que, la universidad no queda exenta de la reproducción y legitimación de las relaciones de poder asimétricas que estructuran la sociedad. Es decir, ya desde los trabajos de Bourdieu y Passeron (1996), se sabe que la universidad es un espacio público que legitima y reproduce las desigualdades sociales existentes- desde la representación de una supuesta neutralidad que contribuye a la reproducción de las desigualdades sociales-. Desde entonces, la literatura académica trata pues de evidenciar que la universidad no es un espacio neutro, sino que se ve atravesado por el sistema de sexo género de dominación masculina, por lo que podemos afirmar que reproduce y legitima las desigualdades de género:

“La escuela, el aula, la interacción cotidiana, permitieron descubrir que el sistema educativo es mucho más que un expendedor de títulos, es un espacio de socialización diferenciada, en el que hay reglas sumamente estrictas, aunque invisibles, que moldean con gran precisión las personalidades individuales, que construyen el éxito y el fracaso, que separan quienes están destinados a tener responsabilidades y a tomar decisiones de quienes están destinados a plegarse a ellas.”

(Subirats, 1999: 21-22 en Gómez, 2021: 49).

Al final, la universidad podemos verla como una “minisociedad”, por lo no queda libre de relaciones jerárquicas y, de hecho, en la universidad, “la violencia y la desigualdad social cumplen una función política en tanto factores que imponen una disciplina social sustentada en la persuasión, la naturalización, la invisibilización, la disciplina escolar y el currículum oculto de género” (Mora, 2010 en Flores-Hernández, Espejel-Rodríguez y Martell-Ruíz, 2016: 50).

Es importante recordar que la universidad y las aulas siempre han sido un espacio dominado por las categorías atribuidas al espacio público, que *da la casualidad* (permítase la ironía) que es el espacio masculino. Por tanto, es un espacio que materializa las relaciones de poder (construidas como sujeto dominante-sujeto dominado) donde impera la razón, la seguridad, la dominación, la neutralidad y la tranquilidad, siempre y cuando seas ese sujeto dominante.

Pero, ¿cómo llegamos a que los espacios, en nuestro caso el universitario, sigan sustentando el sistema de sexo género de dominación masculina? Al final, estos espacios repiten las construcciones sociales basadas en la supuesta “diferencia biológica” sobre la que se construido la sociedad, es decir, el propio sistema necesita de unos mecanismos que le permitan legitimarse. Aquí pues es donde entra el factor de las “normas de género”.

### 3.3 Las normas de género y su relación con la universidad

Siguiendo la idea de Gómez (2021), las normas de género son unas prácticas que transmiten, legitiman y mantienen el sistema sexo género de dominación masculina. Se trata de un conjunto de construcciones sociales, impregnadas de subjetividades, que buscan naturalizar el sistema que se genera cuando se crean dos categorías en oposición que dividen y ordenan el mundo (es decir, masculinidad frente a feminidad). Por tanto, las normas de género no son más que un grupo de representaciones, valores, actitudes, comportamientos, roles, etc., que nos atraviesan de forma inconsciente, totalmente interiorizadas y aprehendidas, así como reproducidas constantemente. Crean una serie de marcos cognitivos y discursos que condicionan las percepciones y creencias, y que, a su vez, se materializan en formas de ser, estar, ocupar, moverse o actuar. Las normas de género, además de permitir el mantenimiento del sistema sexo género de dominación masculina, son productoras y resultado de este sistema; idea que encaja con las “*estructuras estructuradas y estructurantes*” de Bourdieu (1988), ya que están inscritas en el sistema, pero a la vez lo producen.

Las normas de género disciplinan los cuerpos, moldean las actitudes, los pensamientos y comportamientos, condicionando la vida social, manteniendo el sistema patriarcal y consiguiendo crear un discurso que se pretende presentar como natural, y no es más que un constructo social basado en el hombre como sujeto dominante y la mujer (o cualquier sujeto que no coincida con el dominante) como dominado.

Estas normas de género se materializan en todos los ámbitos, así que, retomando la idea de la universidad o las aulas como espacio público, asumimos la hipótesis de que éste es otro espacio en el que se reproducen esas normas. Partimos pues de la idea de que las aulas son agente socializador donde se transmiten y reproducen valores y comportamientos, así como actitudes. Serán espacios donde se siga transmitiendo la idea de hombre-sujeto dominante mujer-sujeto subalterno. Al final, no son espacios neutrales, sino que transmiten y legitiman las ideas de quien tiene espacio de nombrar y significar, siendo éste el sujeto con pretensión universalizante (el hombre blanco varón burgués normativo).

Entendemos el aula como un espacio donde están presentes las normas, espacio atravesado por el sistema de sexo género de dominación masculina que permite que los alumnos tengan la capacidad de reconocer como suyo el aula, en contraposición a la mujer, quien no va a estar totalmente segura de si ese espacio le pertenece, encarnado en la pregunta de si realmente este *es mi espacio*, sobre el que descansa la auto-duda que activa el síndrome de la impostora.

Como ejemplos claros de las normas de género, partimos de la concepción del hombre como ser autónomo, fuerte, racional y sereno, y, en cambio, la mujer (construida en contraposición), se la concibe como ser dependiente, débil, emocional y subordinado. Estas concepciones se materializan en que sea el hombre quien tenga voz en el espacio, una presencia distendida y cómoda, así como un fuerte papel de liderazgo. Ello se concreta en las normas de género masculinas de la **vehemencia** y la **invulnerabilidad**. Sin embargo, la mujer está caracterizada por el silencio y la escucha, y por supuesto, la delegación en ella de tareas propias de la secretaria (como mujer secretaria del hombre), así como la continua

autorreflexión acerca de sus capacidades de forma infravalorada. Ello se activa desde las normas de género de la **discreción** y la **perfección**, así como la **complacencia** y la **empatía** (Gómez, 2021; Martínez, Aguado y Ahedo, 2022). Y estas normas se materializan y afectan a la forma en la que las alumnas ocupan o participan de los espacios públicos, de forma que esta interiorización de sujeto subalterno también se expresa en sensaciones como dolor de tripa, nervios, ansiedad, etc., cuando el alumnado femenino, en las prácticas curriculares, debe salir de espacio privado y reproductivo que se le impone para asumir una presencia pública, por ejemplo, en las presentaciones de los trabajos grupales.

Gracias al trabajo realizado por Gómez (2021), podemos nombrar las tres normas de género que se ponen en marcha en el aula. Se trata de la discreción, el perfeccionismo y la responsabilidad y disciplina. La discreción está relacionada con “el silenciamiento, muchas veces auto infligido por las propias mujeres debido a presiones externas, de palabras y de cuerpos” (Martínez Palacios, 2014 en Gómez, 2021: 49). Esta norma de género impuesta, aprehendida y reproducida por las mujeres está estrechamente ligada con una de la dicotomía que sustenta el sistema de sexo género de dominación masculina: la división del espacio público-privado. Anteriormente hacíamos referencia a que las mujeres habían sido relegadas al espacio privado, un espacio totalmente invisibilizado y desvalorizado, en el que a las mujeres se les ha asignado un rol totalmente de subordinación y sumisión. Esta idea, trae consigo que, en el momento que las mujeres ocupan el espacio público- naturalizado como hegemónicamente masculino- éstas han de quedar en segundo plano, siendo discretas y ocupando el menor espacio posible. Gómez (2021) identifica las manifestaciones que tiene esta norma en las alumnas;

- El silencio
- La falta de confianza
- Hablar en un tono de voz bajo, ceder la palabra
- Autosabotaje
- Vergüenza, culpa
- Evitar hablar en público
- Ocupar el mínimo espacio físico

La segunda norma de género que se identifica es el perfeccionismo. Esta idea está ligada a la concepción construida en torno a ‘lo que se espera de ellas’. Es decir, “tiene que ver con el cumplimiento de las normas de género asociadas a las mujeres dentro de las sociedades cisheteropatriarcales” (Gómez, 2021: 83). En el caso de las aulas, de las mujeres se espera que sean ordenadas, que hagan buenos trabajos, con buena presentación, buena letra, etc. (Gómez, 2021). Además, es una norma de género impuesta a las mujeres y a los hombres pero que tiene connotaciones diferentes, siendo mucho más inflexible y generadora de presiones en las mujeres que sobre los hombres (Martínez Palacios, 2014, Gómez, 2021). La imposición de esta norma de la percepción sobre las mujeres, trae consigo la limitación de su participación, así como menosprecia a las mujeres, lo cual produce que estas sientan que sus aportaciones o tareas sean insuficientes o poco relevantes frente a las de sus compañeros, dando lugar a que se genere una constante insatisfacción y malestar que nace de esa creencia de que lo que hacen nunca es suficiente (Gómez, 2021). Respecto a las manifestaciones que identifica Gómez (2021):

- Presión
- Auto percepción negativa, crítica destructiva

- Sentimiento de fracaso, de incapacidad
- Falta de confianza
- Frustración

Es importante remarcar que esta norma de género ligada con la percepción, trae consigo “el silenciamiento, la discreción y la exclusión de la participación de las mujeres de los espacios público” (Gómez, 2021: 86). Además, está unida a la imagen de feminidad que se impone, condicionando la manera de disponer en el espacio público.

Por último, se identifica la norma de género de responsabilidad y disciplina. Se espera de las mujeres que sean responsables y disciplinadas para poder llevar a cabo los cuidados y responsabilidades que han recaído sobre ellas. Como explica Gómez (2021), esta norma de género está relacionada con la dimensión más profunda de los trabajos grupales como “la organización, división de las tareas, asegurarse de que estén hechas todas las partes... gestión de conflictos internos... toda esta serie de tareas que son las que permiten llevar a cabo un trabajo, pero que paradójicamente al suceder en los ámbitos privados no es visible al ojo del profesorado y no están reconocidas (Gómez, 2021). Respecto a las manifestaciones que Gómez (2021) identifica:

- Figura de secretaria o de madre
- Mayor carga de trabajo no visible
- Organización interna
- Sobrecarga tanto mental como de trabajo
- Hiper responsabilidad

Destacar además que esta parte reproductiva de la que se encargan las mujeres es invisible y no reconocida. Así pues, estas normas de género que se activan en el aula buscan establecer una forma de alumna perfecta que se tratará de imponer y será aprehendida y reproducida por las alumnas. Estas formas de ser que se espera de las mujeres, se convertirán en el “*habitus* de género, es decir, son disposiciones sociales y corporales que se interiorizan en las propias identidades de las alumnas” (Martínez Palacios, 2014: 143 en Gómez, 2021: 99-100).

Así pues, de la mano de estas categorías ordenadoras del orden social, donde existe un sujeto masculino dominante del espacio público y un sujeto femenino subyugado al espacio privado, podemos afirmar que cuando se produce la irrupción y participación del sujeto subyugado en el espacio público, se trata de controlar a este último mediante la activación de las normas de género que están presentes en la sociedad de la mano del sistema de sexo género de dominación masculina. Esta activación no es voluntaria, sino que ha sido aprehendida y repetida a lo largo de la socialización como hemos mencionado a lo largo del desarrollo de la investigación.

## 4. El síndrome de la impostora

### 4.1 Acercamiento al concepto de síndrome de la impostora

Respecto al concepto de síndrome del impostor/impostora, es necesario hacer un acercamiento a este término; para ello usaremos, en primer lugar, la investigación realizada por Clance e Imes en 1978, ya que serán estas dos psicólogas clínicas quienes acuñen el

término. Las autoras realizaron diversas investigaciones con grupos de mujeres que se caracterizaban por compartir logros académicos, como ser doctoras o especialistas en distintos campos, etc. Y que, aunque tuvieran o fueran consideradas como profesionales, compartían la no experimentación interna de éxito; al contrario, todas ellas se sentían como impostoras. Es decir, todas ellas presentaban una fuerte creencia acerca de que no eran inteligentes y, de hecho, estaban convencidas de que estaban engañando a cualquiera que pensara lo contrario a ellas. En otras palabras, ellas mismas consideraban que no eran tan buenas como eran vistas desde fuera, además de sentir que sus logros venían de la mano de la suerte, estaban sobrevalorados o, simplemente, eran un error. Trataban de buscar medios externos para negar cualquier evidencia externa que contradiga su creencia de que son poco inteligentes. Las autoras añaden que, aunque todas estas mujeres presentaran altos logros, estaban convencidas de que las iban a descubrir como farsantes, puesto que realmente no (consideraban que) eran buenas, sino que las personas les atribuían esas características. Además, explican que no existe una categoría de diagnóstico para estas mujeres, pero que todas ellas presentan síntomas clínicos como ansiedad generalizada, depresión, falta de confianza, frustración, etc.

Durante las investigaciones, Clance e Imes recuperan la idea de Deaux (1976) en torno a las diferencias de sexo en el proceso de atribución, quien afirma que “hay pruebas considerables de que las mujeres tienen sistemáticamente menores expectativas que los hombres sobre su capacidad para perfeccionarse con éxito en una amplia variedad de tareas” (Clance e Imes, 1978: 242). La autora llega a la conclusión de que las mujeres van a explicar sus fallos con una falta de habilidad, mientras que los hombres lo relacionarán con la dificultad de la tarea o la falta de suerte. En otras palabras, las mujeres explican el éxito como un fenómeno externo, y los hombres, como una cualidad inherente a ellos. Esta idea queda unida a la construcción social en torno a que las mujeres son menos competentes y por tanto necesitan buscar explicaciones para sus logros, explicaciones poco relacionadas con el hecho de que las mujeres también son inteligentes.

Las propias autoras llegan a la conclusión de que esta propia imagen de “falsa” está en armonía con la visión social de que las mujeres no se definen como competentes (Clance e Imes, 1978). En cierta forma, podemos unirlo con los pilares explicados anteriormente acerca del sistema de sexo género de dominación masculino, donde el hombre se define como sujeto con razón y capacidad para crear conocimiento y dominante del espacio público y, a su vez, niega a la mujer estas características dando lugar a que la mujer no tenga capacidad de reconocerse a sí misma con “posibles características de hombre” y termine atribuyéndoselo a la suerte u otros factores, así como la continua sensación de que son unas falsas/ unas impostoras que van a ser descubiertas.

Si bien es cierto que hay intentos por superar este síndrome de la impostora, Clance e Imes explican que existen cuatro tipos de comportamiento que dificultan la superación. En primer lugar, en línea con la norma de género de la perfección, “diligencia y trabajo duro”. Se trata de que las propias mujeres, por miedo a que se las descubra como impostoras, trabajarán más duro, lo que dará lugar a que obtengan mayor rendimiento y, a su vez, aprobación, que alimentará el miedo a que se las descubra como impostoras, lo cual nos lleva a un círculo vicioso difícil de abandonar. En segundo lugar, y vinculado con lo anterior y con la norma de género de la discreción, las citadas investigadoras detectan que las mujeres optan por no revelar su opinión, lo que viene justificado por considerar lo suyo

menos bueno. Esta idea podemos relacionarla con el hecho de que el espacio público siempre ha estado construido y dominado por el hombre, de modo que se genera un sentimiento de ilegitimidad o indignidad al ocupar dicho espacio, optando por si se está, no participar. Un tercer tipo de comportamiento consiste en “uso del encanto y perspicacia para la aprobación superior”, aspecto relacionado con la norma de género de la complacencia. Se trata de buscar aprobación masculina, dando lugar a que, en primer lugar, el mentor reconozca esos logros, pero que la mujer sentirá que ese reconocimiento vendrá derivado de una sexualización de sus atributos. Además, la mujer cree que, si esos logros fueran ciertos, es decir, que ella fuera buena, no tendría que buscar aprobación masculina. Por último, está relacionado con las consecuencias negativas que le sobrevienen a la mujer que muestra confianza en su capacidad y en sí misma. Mediante las aportaciones de distintas autoras, por ejemplo, Mead (1949), quien explica que las mujeres independientes o exitosas, son vistas como una fuerza destructiva y hostil dentro de la sociedad. Horner (1972), por su parte, añade que las mujeres evitan el éxito por miedo a ser rechazadas o consideradas menos femeninas. Y Maccoby (1963), expone que las mujeres que mantienen cualidades de esfuerzo activo e independencia necesarias para el dominio intelectual estarían desafiando la construcción del comportamiento apropiado para ellas y, por tanto, deben pagar un precio social como sería la ansiedad (Clance e Imes, 1978). Es decir, que cuando la mujer tiene cualidades que han sido atribuidas al hombre, o más bien que han sido definidas en términos masculinos, estaría desafiando los propios pilares del sistema de sexo género de dominación masculina, y, por tanto, se busca castigarla socialmente.

Las aportaciones realizadas por Clames e Imes en torno al síndrome de la impostora, podemos ligarlas con la idea de “colonización interior”, desarrollada por Millet (1970), que consiste en que se produce una interiorización de la ideología patriarcal, por lo que las relaciones de poder y sus consecuencias quedan asimiladas y normalizadas como orden natural. Es decir, puesto que se socializa en un sistema de sexo género de dominación masculina que se sostiene en la triple dicotomía (anteriormente explicada), cuando se intenta traspasar esos límites impuestos, surge el intento de castigo social o también el desarrollo del síndrome de la impostora.

En cierta forma, estamos tratando de evidenciar que el desarrollo del síndrome de la impostora puede estar ligado al hecho de que cuando se intenta hacer tambalear ese sistema que categoriza a la mujer como ser subalterno, privado y emocional, dando lugar a que las mujeres estén y participen en el espacio público como sujeto activo, además de que desde la sociedad se las trate de silenciar, va a surgir en ellas una auto-duda continua por la dificultad de reconocer aquello que se le ha negado a lo largo de la historia. Al final, no deja de ser fruto de la idea dicotómica naturalizada en torno a dos categorías contrapuestas de masculinidad y feminidad.

La capacidad explicativa del concepto de síndrome de la impostora hará que este término sea utilizado por diferentes autoras feministas como Casselot (2018), quien en *Pour une phénoménologie féministe du doute* explica que es cierto que el síndrome de la impostora afecta en mayor medida a mujeres que trabajan en campos dominados por hombres, dando lugar a que duden de su propia legitimidad intelectual, así como dificultar la emancipación y realización personal. Además, mediante las aportaciones de Young (1980), trata de explicar dónde nace ese acto reflexivo que se asienta en la duda. Podemos resumirlo en que existe una socialización de género mediante la que se produce la interiorización de que las

mujeres son menos válidas que los hombres, ya que se subestima las capacidades corporales de las mujeres construyendo un discurso en el que los hombres sí pueden frente a que las mujeres no pueden. Casselot afirma que “a mon avis, le doute féminin provient plutôt d’une socialisation genrée inculquant un doute de soi propre aux femmes, simultanément corporel et intellectuel se déclinant différemment chez chacune” (Casselot, 2018: 75). Es decir, que la duda femenina nace de la socialización de género que infunde una auto-duda propia de las mujeres, tanto intelectual como corporal, ocasionando que asuman su (supuesta) incapacidad.

Por su parte, Gómez-Morales (2021) trata de hacer un acercamiento al concepto de síndrome de la impostora recabando primero las distintas definiciones que existen y, en segundo lugar, sintetizando la investigación realizada por Clance e Imes. De este modo, el concepto queda definido en el diccionario de Cambridge University en línea (Cambridge University Press, s.f.) como “sensación de que tus logros no son reales o de que no te mereces elogios o éxitos” (Cambridge University Press, s.f., definición 1 en Morales, 2021: 310) o en el diccionario Collins (Collins, s.f.) como “la duda crónica sobre uno mismo y los sentimientos de fraude intelectual” (Collins, s.f., definición 1 en Morales, 2021: 310). Además, la autora añade que puede ser explicado mediante factores demográficos, familiares, culturales y ambientales. También incluye que existen consecuencias notables entre quienes desarrollan este síndrome como es la ansiedad, la depresión, la incredulidad, etc. En último lugar, y como elemento relevante para el desarrollo de nuestra investigación, Gómez-Morales recupera la idea de que en los entornos universitarios puede aumentar este síndrome (Jöstl, Bergsmann, Lüftenegger, Schober y Spiel, 2012). Además, esta idea queda bien unida con los planteamientos de Haney et al (2018), acerca de que existen rasgos de comportamiento común entre quienes desarrollan este síndrome. Comportamientos como el perfeccionismo, la procrastinación, las dudas sobre sí mismas, así como la subestimación de esfuerzos unida al hecho de ser personas muy trabajadoras.

#### 4.2 Síndrome de la impostora, ausencia de referentes y espacio público

Vemos que existe un desarrollo de este síndrome cuando las mujeres ocupan el espacio público, el cual nunca ha sido configurado como suyo, por lo que, al haber una ausencia de mujeres en este espacio, así como referentes, unido a la continua competitividad que supone el espacio público universitario (por la continua necesidad de demostrar las capacidades intelectuales que se tienen), supone un ambiente proclive para el desarrollo del síndrome de la impostora. Dando lugar a que tengamos alumnas que sean incapaces de reconocer que son buenas

Si bien es cierto que, no se trata de reivindicar la necesidad de ser el mejor alumno, puesto que esto esconde tras de sí la lógica competitiva característica del espacio universitario. Cabe resaltar e identificar el ámbito universitario como un espacio estructurado bajo la lógica neoliberal y taylorista. Es decir, el ámbito universitario, además de no ser un espacio neutro puesto que trata de naturalizar, reproducir y legitimar las desigualdades sociales (en cuanto a clase social, género, etnia, identidad sexual, diversidad funcional, etc.), responde a la lógica neoliberal que ha convertido el sistema educativo en un producto más de consumo, donde los estudiantes son “actores económicos racionales” se presentan como “clientes”, y las estructuras e instituciones- en este caso las universitarias- se caracterizan por ser cortoplacistas, continuamente productivas, eficaces y eficientes (reproduciendo la lógica

taylorista) y donde sus programas y resultados son capaces de ser cuantificados (Greenwood, 2012). Por lo que podemos entender el ámbito universitario como un campo caracterizado por la hiper-competitividad, que genera estudiantes desanimados que, además de criticar el modelo neoliberal universitario, apostaran por evitar la competencia de saberes y construir nuevos modelos y espacios dedicados al conocimiento. No obstante, mientras se intenta buscar un modelo alternativo, el modelo actual, fomenta esa continua competencia entre el alumnado, dando lugar a una continua presión sobre el alumnado. En este punto, nos encontramos con que desde el modelo neoliberal universitario se va a demandar una continua competencia entre el alumnado por ser el mejor alumno generadora de presión, vamos a ver que, en el caso de las alumnas, se va a sumar la construcción patriarcal acerca de que las mujeres no son tan buenas para ocupar y participar de ese espacio, generando un sentimiento de frustración en las aulas (reforzado por el modelo neoliberal imperante y la socialización de género).

Además, el desarrollo del síndrome de la impostora se ve potenciado por la falta o ausencia de referentes femeninos en el espacio público. La falta de referentes, citando a la psicóloga Stephanie Otth;

“vuelve mucho más exigente al aparato psíquico de las personas ya que es muy difícil poder identificarse con algo que ha estado invisibilizado. Esto va condicionando los grados de libertad con los que nos podemos mover y, en el caso particular de las mujeres, se van empobreciendo las posibilidades de futuro en función de lo que han visto”

(Otth en Morales 2019:1).

Por lo que la ausencia de mujeres en el espacio público, hace que sea más complicado que las mujeres se sientan representadas o puedan proyectarse en otras mujeres, puesto que no están. Pero, destacamos que no es que no estén porque no existan, sino porque han sido excluidas o invisibilizadas de los espacios públicos. Es decir, hay una ausencia de las mujeres fruto de la exclusión de estas. En cierta forma, toda producción y vivencia que no fuera la del hombre hegemónico, ha sido invisibilizada. Por lo que, podemos entender a las mujeres como “partícipes mudas de la historia” (García, 2016: 39).

La privatización (sí, utilizamos privatización porque a lo largo de la historia de la humanidad, debido a la concepción de la mujer como sujeto de segunda, se ha apartado a la mujer de la esfera pública e incluso se le ha privado de esa capacidad para producir conocimiento, así como de ser sujeta activa) de referentes femeninos, podemos achacarla a la falta de legitimación de su autoridad social, en otras palabras, no se produce un reconocimiento social como sujeta de pleno derecho, lo cual se configura como entorpecimiento para acceder a los espacios de poder (López-Navajas y López, 2012).

El no reconocimiento de lo aportado por las mujeres o la privatización de poder aportar, ha dado lugar al “espejismo de que ellas parecen no haber sido capaces de colaborar activamente en la gestación de la tradición cultural común” (López-Navajas y López, 2012: 28). Parece que la ausencia de las mujeres se debe a la falta de capacidades de estas, pero, ciertamente, que no haya mujeres se debe al papel activo del sujeto hegemónico para hacer que estas no estén. Es decir, que no haya mujeres en los espacios públicos, o que haya un

número reducidos, es fruto de la legitimación del sistema patriarcal que eleva a lo masculino a una categoría superior y relega lo femenino a una categoría subalterna.

Tomando el caso concreto de la universidad, ésta se fue construyendo excluyendo a la mujer de este espacio. Esto se debe a la división de espacios que llevamos tratando a lo largo de la investigación. Es decir, tras asignarle unos roles a lo masculino y lo femenino, se excluye a la mujer de la esfera pública y, por tanto, ve privatizada su potencialidad y desarrollo de capacidades. Y, en el caso de la universidad, se construirá siendo un espacio no considerado como femenino (Papadópolos y Radakovich, 2003 en Verado, 2016). Esta cuestión es recurrente en las investigaciones sobre el papel de la mujer en educación superior en España. Se observa en elementos curriculares, como evidencian Verge y Alonso (2019) para quienes el currículum (también de ciencia política) es ciego al género; o en la distribución de responsabilidades y cargos en educación superior (Verge et al., 2018; Verge, 2021 en Ahedo, Aguado, Martínez, Álvarez y Gómez, 2022).

Las autoras pretenden visibilizar como, aunque desde un plano normativo se ha tratado de impulsar la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito educativo- por ejemplo, “la inclusión de criterios con perspectiva de género en los programas-marcos de apoyo a la investigación” (Comisión Europea 2000; Alonso 2015 en Verge y Alonso, 2019:2) o, en el caso español, la *Ley orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de hombres y mujeres* que establece “la obligatoriedad de que los planes de estudio incorporen el significado y alcance de la igualdad de género y promueve el desarrollo de grados y posgrados especializados (artículo 25)” (Verge y Alonso, 2019: 2). Sin embargo, a nivel real, es insuficiente y no llega a materializarse puesto que se encuentra con resistencias a la hora de adoptar e implementar estas políticas de igualdad de género (Lombardo y Mergaert, 2013; Verloo, 2018 en Verge y Alonso, 2019). Afirman que es necesaria la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior puesto que la falta de esta puede “limitar el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado” (Verge y Alonso, 2019: 2), además de dar lugar a que, en un futuro, sean reproductores de la desigualdad de género. No obstante, mediante el análisis de diversos programas de estudio del grado de Ciencia Política en las diversas universidades españolas que se imparte, llegan a la conclusión de que no hay una implementación real. También, tratan de centrarse en la presencia de mujeres tanto a nivel bibliográfico/referencial respecto al contenido académico, como en la presencia de mujeres como docentes. Confluyen con la afirmación de que estas están en una doble minoría;

“entre las guías que proporcionan el nombre completo, un escaso 13,1 % incluyen un mínimo del 30 % de autoras. Las politólogas están, por lo tanto, doblemente en minoría como referentes de la disciplina, tanto entre el profesora-do, especialmente en las categorías de mayor rango, con un 7,3 % de mujeres catedráticas (Elizondo 2015), como en las referencias bibliográficas.”

(Verge y Alonso, 2019: 5).

Esto nos permite afirmar que la falta de referentes femeninos dentro de la academia es una realidad que va a reforzar los estereotipos vigentes en cuanto al espacio público- el universitario en este caso- acerca de que este es ‘legítimamente masculino’.

Citando el trabajo realizado por Ahedo, Aguado, Martínez, Álvarez y Gómez (2022), quienes analizan el curriculum formal respecto a los grados de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, donde encontramos los grados de Ciencia Política, Sociología, Comunicación Audiovisual, Periodismo y Publicidad, -siendo los dos primeros elementos de nuestra investigación-, podemos acercarnos a nuestra realidad más próxima, y establecen que:

“solo un 3% contiene temáticas asociadas a las mujeres y un 4% perspectiva de género; de las 3805 obras citadas, el 84% pertenecen a hombres y el 73% de las 157 guías en castellano no incorporan el lenguaje inclusivo (en euskera este sesgo no es detectable).”

(Ahedo et al., 2022: 161).

La exclusión de las mujeres trae consigo, por un lado, la incapacidad de producir conocimiento, y, la incapacidad de construirse como referente. Lo que supone el silenciamiento e invisibilización de la experiencia y vivencia de la mujer.

Hemos podido hacer referencia a que el síndrome de la impostora consiste en dudar de tus propios logros, de tu propia opinión y de tu conocimiento. Consiste en un sentimiento de ilegitimidad, de inseguridad o indignidad. Es un síndrome que aparece cuando participas del espacio público. Y, además, está relacionado con las expectativas sociales, así como con la socialización del género. Así pues, podemos afirmar que se trata de una consecuencia derivada del sistema de sexo género de dominación masculina. Pero, ¿podemos hacer esta afirmación con total rotundidad?

## 5. El desarrollo del síndrome de la impostora, la universidad y las experiencias de las alumnas

Hemos visto a lo largo de lo expuesto que el sistema de sexo género de dominación masculina genera categorías totalmente contrapuestas, ordena espacios y trabajos, así como produce y reproduce unas normas de género. Todo esto, crea, moldea y domestica los cuerpos y las experiencias. Por lo que, en una sociedad ordenada de forma dicotómica, donde algo es lo positivo y lo que no es ese algo es lo negativo,

Por lo que, en una sociedad donde existen dos esferas contrapuestas, una generadora de conocimiento, dominada por la razón, lo productivo y lo masculino, en contraposición a otra esfera dominada, reproductiva, emocional y de lo femenino, los cuerpos y las experiencias quedarán marcadas de forma diferente. Llegando a un momento en el que cuando se participa de la esfera que ha sido negada, se sienta que no es propia y que se tenga que demostrar continuamente porqué tienes legitimidad para estar ahí o no se sienta merecedora de estar en ella. Aunque, realmente, se sufren ambas opciones a la vez.

Para demostrar la hipótesis acerca de que el síndrome de la impostora es una consecuencia directa del sistema de sexo género de dominación masculina que se activa en el momento

que la mujer participa del espacio público, se van a llevar a cabo una serie de experiencias con alumnas de Ciencia Política y Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad del País Vasco- Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).

## 5.1 Entrevistas y grupos de discusión

Hemos considerado que la mejor forma para llegar a conocer si se producía el síndrome de la impostora en las alumnas, era el desarrollo de una serie de grupos de discusión puesto que nos iba a posibilitar el desarrollo de una conversación distendida, abierta y mucho más relajada. Queríamos establecer una conversación lo más horizontal posible donde las participantes se sintieran seguras y pudieran expresarse sin sentirse juzgadas. Además, mediante los grupos de discusión, buscábamos que se sintieran escuchadas, así como valoradas ya que toda nuestra investigación se basa en la revalorización de las experiencias de las mujeres.

Para los grupos de discusión, hemos incluido alumnas de ciencias políticas y sociología con conciencia feminista, por lo que evidenciar las desigualdades de poder que se dan en las aulas ha sido una tarea fácil. Además, para el desarrollo de las conversaciones, hemos partido de la politización de la experiencia cotidiana para reflexionar en torno a cómo la socialización de género motiva el desarrollo del síndrome de la impostora.

Ha sido muy interesante las aportaciones realizadas por las alumnas ya que hemos podido comprobar nuestro punto de partida. Es importante resaltar que, de los diferentes grupos de discusión, hemos sacado conclusiones similares. Es decir, hemos podido comprobar que las alumnas presentan la misma vivencia, aunque ésta se nombre de forma diferente.

Respecto a la dinámica que hemos seguido en los grupos, hemos partido, en primer lugar, de la explicación y motivación de la investigación. Es decir, se ha presentado la investigación, así como el objetivo principal. También, para garantizar la cercanía en la conversación, se ha explicado la motivación de la investigación en cuanto a que es la propia experiencia de la investigadora la que ha permitido el desarrollo de esta investigación.

En segundo lugar, se han presentado las tres cuestiones clave de la investigación; el género, la universidad como espacio público y el síndrome de la impostora. Gracias a la conciencia feminista de las participantes, ha sido sencilla la comprensión de los elementos, así como la relación que existe entre ellos.

En tercer lugar, y para poder desarrollar la conversación, se han presentado los diferentes temas que serían interesantes de tratar, entre ellos:

- La disposición en el aula y cómo esta es diferente entre alumnas y alumnos. Es decir, se trata de analizar el uso del tiempo y el espacio en el aula y cómo esto es diferente entre alumnos y alumnas.
- La activación de las normas de género en el aula y su relación con el punto anterior.
- El reconocimiento o no del espacio público como propio. Es decir, se plantea que, en el caso de la universidad, el debate que se puede dar en el aula es la expresión máxima de espacio público. Se trata de evidenciar si se produce una monopolización de este debate por parte de sus compañeros, así como cuál es la participación de las alumnas en este, cómo se sienten cuando participan, etc.

- La reflexión en torno a si las alumnas consideran que tienen el síndrome de la impostora. Se trata de conversar respecto a si ellas dudan de sus capacidades, no se sienten merecedoras de sus logros, etc.
- La relación existente entre la ausencia de referentes y el desarrollo del síndrome de la impostora. Es decir, cómo la invisibilización de las mujeres en el ámbito académico, así como en el espacio público, produce la incapacidad de proyectarse y por tanto la identificación con referentes. Dando lugar a que sea mucho más complicado reconocernos como dueñas del espacio público.
- La importancia de ponerle nombre a las cosas. Se trata de reflexionar en torno a la necesidad de nombrar las violencias cotidianas que sufrimos y la importancia de ponerle nombre a nuestras experiencias. Es decir, y en el caso de esta investigación, la necesidad de evidenciar que se sufre el síndrome de la impostora y que éste es consecuencia directa de un sistema patriarcal.

Además, es importante añadir que, mediante los grupos, se evidenciaron muchas vivencias compartidas que suelen ser silenciadas. También, gracias a la conversación segura y distendida, se han podido resaltar cuestiones que no eran temas desde los que partíamos al inicio. Por lo que, haber realizado grupos de discusión, ha posibilitado vislumbrar las distintas violencias y experiencias que sufren las alumnas.

#### *5.1.1 Disposición en el aula. Las alumnas y su relación con el aula*

El primer bloque temático hace referencia a la disposición en el aula, cómo las alumnas perciben el espacio de la Universidad y del aula, cómo se sienten en este, etc. A lo largo de la investigación, hemos concluido que el espacio público no es un espacio neutro, aunque trate de presentarse así, sino que es un espacio construido por y para la experiencia masculina, por lo que en el momento que la experiencia femenina participa de él, no lo llega a sentir suyo o desde este mismo, se le intentará hacer creer que no es suyo.

En ambos grupos de discusión, las alumnas comparten que no se sienten del todo seguras en este espacio. Son conscientes de que, en el caso del debate en el aula, este no les corresponde del todo, lo cual, muchas veces desemboca en la ausencia de participación. Todas ellas comparten que las voces femeninas son las menores en el debate en clase.

*“Yo, por ejemplo, no participo en clase porque no quiero decir ninguna chorrada. Siempre he visto que mis compañeros tienen menos problemas para levantar la mano.” (grupo de discusión 1, estudiante de 4º de Ciencia Política, castellano)*

*“Yo siento lo mismo. Veo a mis compañeros hablar con una seguridad máxima y decir unas burradas, sin miedo a equivocarse porque saben que no va a tener ninguna consecuencia en ellos equivocarse. Y mientras tanto, nosotras sabemos que, si nos equivocáramos, se va a utilizar en nuestra contra constantemente.” (grupo de discusión 1, estudiante de 3º de Ciencia Política, euskera).*

*“Yo me siento igual. Al final no suelo participar en clase porque no me siento con la confianza y la seguridad de que lo que vaya a decir sea lo suficientemente bueno. Siento que lo que voy a decir es una burrada. Pero eso en mis compañeros no lo veo. O sea, me da la sensación de que un chico no se va a plantear dos veces lo que va a soltar por la boca. Esa falta de confianza y seguridad de decir algo, aunque esté mal, y tener la sensación de que voy a hacer el ridículo, creo que no*

*es algo que les pase a ellos, o al menos eso es lo que me parece.”* (grupo de discusión 2, estudiante de 4º de Sociología, castellano).

Además de comentar que no sienten el espacio público como suyo, las compañeras reconocen que muchas veces, si participan, son totalmente ignoradas por sus compañeros. Lo cual refuerza, por un lado, que sientan que lo que dicen no es suficientemente bueno, y, por otro lado, que no participen al no sentirse escuchadas.

*“Quería comentar que muchas veces cuando las chicas nos animamos a participar, no es solo que participemos o no, es que los chicos son quienes llevan la voz cantante y establecen y dirigen los temas, y cuando somos nosotras quienes intentamos poner sobre la mesa temas que son de nuestro interés, o se nos invisibiliza completamente o si alguien hace referencia a este tema es otra compañera. De hecho, a mí me ha pasado que, en un debate donde solo estaban mis compañeros, una compañera haya realizado un aporte muy interesante y que el siguiente en hablar sea un chico y este ignore completamente lo que ha dicho la chica y se refiera a lo que ha dicho el compañero anterior. Entonces, para que vamos a comentar nada si cuando lo hacemos, se va a quedar en la nada porque lo va a ignorar todo el mundo.”* (grupo de discusión 1, estudiante de 3º de Ciencia Política, euskera).

*“También he visto alguna situación en la que ha intervenido alguna alumna y el mítico grupito de chicos está hablando entre ellos o pasando olímpicamente de lo que está diciendo ella,”* (grupo de discusión 1, estudiante de 4º de Sociología, castellano).

*“Yo siento y he observado que, muchas veces, es que a los chicos ni les interesa lo que estás diciendo. En mi caso, siempre intento prestarles atención a mis compañeras porque joder puedo entender cómo se está sintiendo, me reconozco en ellas.”* (grupo de discusión 1, estudiante de 4º Ciencia Política, castellano).

*“La verdad que la experiencia que tengo a la hora de participar no es nada buena. No es enriquecedora para mí.”* (grupo de discusión 1, estudiante de 3º de Ciencia Política, euskera).

### *5.1.2 El espacio público como espacio totalmente masculinizado*

Relacionado con el primer bloque temático, el segundo hace referencia a la consciencia acerca de que el espacio público, así como el debate, está masculinizado y dominado por los hombres. Dando lugar a que los hombres presenten mucha más seguridad a la hora de participar, además de que sean ellos quienes *lleven la voz cantante*. Se añade que esta idea es reforzada entre los hombres y que se produce un apoyo entre ellos, que muchas veces viene también por parte del profesorado masculino.

*“Sí, además es que se nota que la esfera pública es un ambiente mucho más masculinizado no solo en cuanto a los temas, sino también por ejemplo en la forma de hablar, las posturas que adoptamos en clase, los gestos, etc. Y, también algo que creo que cambia mucho el cómo estar en el aula es si es un profesor*

o una profesora. Cuando es un hombre, los chicos se sienten más libres o más protegidos a la hora de dar su opinión.” (grupo de discusión 1, estudiante de 3º Ciencia Política, euskera).

*“Sí, de hecho, cuando más burradas he oído en clase, ha sido con profesores. Y, vaya lo hemos comentado las compañeras, que eso con una profesora no lo hubieran dicho jamás.”* (grupo de discusión 1, estudiante de 4º Ciencia Política, castellano).

*“Además, creo que eso nos lo fomentan mucho, con actitudes como la que contabas tú, que son paternalistas. Ellos pueden hablar sin tener ni idea de nada, es como ‘me da igual, suelto esto y tengo razón porque sí, y, aun encima, te lo voy a explicar porque tú no tienes ni idea’. Y, además, no van a parar a escucharte. Esto, nos va dejando huella. Si nos lo están haciendo desde siempre, desde siempre como que nuestra forma de expresarnos, todo, siempre va a estar invalidado, pues claro que al final acabas no creyendo en ti, ¿no? Y en tus capacidades.”* (grupo de discusión 2, estudiante de 4º Ciencia Política, castellano).

### 5.1.3 Normas de género y el aula

El tercer bloque, tiene que ver con las normas de género presentes en el aula. En los grupos de discusión se reflexionó en torno a como se nos imponen unas formas de ser a las mujeres, y cómo esto es así desde los primeros niveles de educación. Estas normas de género acaban naturalizándose de tal forma que muchas veces no somos conscientes de que es una imposición social y no algo intrínseco a la persona. En ambos grupos, se reconoció que son las mujeres quienes han de ser la persona responsable, disciplinada y callada, mientras que los hombres representan una experiencia más relajada. De la mano de las normas de género, viene el reparto de roles en las aulas, dando lugar a que como la mujer ha de ser la responsable, es quien ha de encargarse de determinadas tareas relacionadas con la organización o todo el trabajo invisibilizado, es decir, todo el trabajo reproductivo invisible.

*“Es como que siempre recae sobre nosotras el trabajo de la organización, que trae consigo una carga mental increíble. Y es una organización que queda super invisibilizada y que no cuenta y que nadie cuenta. Siempre queda en lo feminizado y sin valorar.”* (grupo de discusión 2, estudiante de 4º Ciencia Política, castellano).

*“Es como que siempre nos han enseñado a que tenemos que ser super perfeccionistas y autoexigirnos mucho, y encima, si lo eres y consideras que has hecho un buen trabajo, te lo echan por tierra como diciendo que es demasiado, que no tendrías que hacer tanto. No sé, al final es algo que te hace mucho daño porque nunca te encuentras a ti misma y nunca te validas del todo, como que siempre va a haber un contra. Al final, como que cualquier espacio va a terminar siendo hostil para contigo misma”* (grupo de discusión 2, estudiante de 4º de Sociología, castellano).

*“Es como que se nos imponen muchas tareas que luego ni siquiera se tienen en cuenta, como lo que sucede con los cuidados, que ahí están, pero parece que no importan.”* (grupo de discusión 2, estudiante de 4º Ciencia Política, castellano).

### 5.1.4 El síndrome de la impostora y las alumnas

En este caso, nos centramos en la experiencia de las alumnas respecto al desarrollo del síndrome de la impostora. Todas ellas reconocen que han dudado de sus propias capacidades intelectuales en numerosas ocasiones. Sienten que sus aportaciones nunca son lo suficientemente buenas, que sus trabajos no son tan buenos o que simplemente no son tan buenas para estar donde están.

*“Al final vives en una continua rumiación acerca de que lo que vas a decir o lo que piensas no es suficiente o directamente no es bueno”* (grupo de discusión 2, estudiante de 4º Sociología, castellano).

*“Tal cual, a mi es algo que me ha pasado siempre. Por ejemplo, me pasaba mucho que, cuando militaba en sitios, pensaba `este puesto de responsabilidad me lo han dado porque era la única opción que había, no porque se me diera bien, sino porque es la única opción, pero a nada que hablen conmigo sabrán que no se tanto de esto. Entonces, mejor me mantengo un poco aislada´. Y, por supuesto, acompañado de un constante pensamiento de que lo estaba haciendo todo mal.”* (grupo de discusión 2, estudiante de 4º Ciencia Política, castellano).

*“Todo el rato. Siempre que estoy haciendo algo, no me fio para nada de mí misma. Siempre que tengo un cargo de responsabilidad, por ejemplo, siempre siento que me excuso porque tengo ese cargo. Creo que no soy capaz, o sea, siento que se han equivocado al darme ese cargo de responsabilidad, que para nada debería tener.”* (grupo de discusión 2, estudiante de 4º Ciencia Política, castellano).

Es de relevancia destacar que son las mujeres quienes se sobre esfuerzan para demostrar que son igual de válidas que los hombres, buscando cierta validación, en este caso académica, pero que, aun así, seguimos sintiendo que nunca es suficiente lo que hacemos.

*“Yo sí que creo que, a las chicas muchas veces nos pasa que nuestra fuente de validación, a lo largo de nuestra infancia, puedan ser los estudios académicos, porque tanto el deporte como cualquier tipo de ámbito están muy reservados para los hombres, y a consecuencia de ello, nos esforzamos mucho más y, aun así, no obtenemos unos resultados que sean justos si los comparamos con los de ellos. Y, aun encima, sentimos que no nos merecemos esos resultados.”* (grupo de discusión 1, estudiante de 3º Ciencia Política, euskera).

*“Igual en la Universidad no tanto, pero en el instituto sí que he visto que dos personas con la misma capacidad intelectual, un tío no hacer absolutamente nada y mientras tanto, una tía ser mucho más constante, aunque sea mínimamente. Y, bueno, también lo he visto en mis amigas, que, aun teniendo una alta capacidad, pocas veces no han hecho nada.”* (grupo de discusión 1, estudiante de 4º Sociología, castellano).

### 5.1.5 Síndrome de la impostora y ausencia de referentes femeninos

El desarrollo del síndrome de la impostora también quedó relacionado con la ausencia de referentes femeninos dentro del ámbito académico. En ambos grupos de discusión, se

comentó que la propia academia es un espacio muy masculino, donde la mayoría de las referencias que se nos proporcionan son hombres, lo cual produce que no podamos identificarnos en otras mujeres, dificultando el reconocimiento del espacio público y del conocimiento como propio. Además, esta ausencia de referentes trae consigo la invalidación de lo aportado por las mujeres. Es decir, además de no haber mujeres, existe una conciencia acerca de que lo que estas aportan, es menos relevante.

*“Sí, o sea yo creo que sí. El hecho de que no haya autoras referentes o que se las invisibilice es como la pescadilla que se muerde la cola. Si los aportes que hacen las mujeres los estamos invisibilizando, no les estamos dando importancia, los estamos invisibilizando, da lugar a que no haya referentes. Si no hay referentes, tampoco se feminiza la política. Sigue siendo toda una estructura super masculina y super patriarcal, no se corrigen ciertas actitudes que se dan en ese ámbito, y, por tanto, tampoco somos bienvenidas las mujeres que venimos detrás. Es algo que se auto refuerza. Entonces por supuesto que no te vas a sentir cómoda en un ámbito tan masculinizado.”* (grupo de discusión 1, estudiante de 4º Ciencia Política, castellano).

*“Y luego está la excusa de ‘no, bueno, los mayores aportes los han hecho hombres’, pero claro todo se estructura en base a lo que han dicho hombres porque resulta que han sido los hombres lo que así lo han decidido. Al final son quienes han tenido el poder del conocimiento.”* (grupo de discusión 1, estudiante de 4º Sociología, castellano).

*“Sí y ese es otro tema aun encima. Porque casi no hemos dado a mujeres en lo que llevamos de carrera. Una vez, nos contó una profesora que en una clase que dio, para introducir a una autora, puso una imagen y que se oyó a varios chicos de clase comentando ‘ala si es una mujer’. Es muy triste que nunca te preguntes si a quien estás dando es una mujer, es que directamente se asume que es un hombre.”* (grupo de discusión 1, estudiante de 3º Ciencia Política, euskera).

*“Muchas veces leyendo, al ver que solo pone la inicial y el apellido, asumes que es un hombre y cuando descubres que es una autora dices ‘bua que bien, pero a la vez como como ni se me había pasado por la cabeza’.”* (grupo de discusión 1, estudiante de 4º Ciencia Política, castellano).

#### *5.1.6 La necesidad de reconocernos entre nosotras*

Por último, un punto muy relevante en nuestra investigación es la necesidad de ponerle nombre a las cosas, es decir, la importancia de reconocernos entre nosotras y reconocer que lo que nos pasa no es individual, sino que es fruto de una estructura social patriarcal que nos violenta. Entre las compañeras se hizo evidente la importancia que tiene el reconocimiento entre las compañeras, cómo entre ellas siempre ha surgido esa conversación acerca de que nunca se sienten lo suficientemente buenas, así como que sienten el espacio público como un espacio totalmente masculinizado.

*“Sí, por supuesto. Yo creo que también viene de la mano de que somos estudiantes muy politizadas y sabemos identificar las relaciones de poder y cómo estás se manifiestan, entonces lo vas a comentar con tu compañera. Sobre todo, buscando un ‘sí tía, a mí también me pasa’. O, también, el reconocimiento en cuanto a que lo que hemos aportado es totalmente válido. Lo cual, nos permite ver que hay relaciones de poder en el aula y que estamos siendo víctimas de un espacio público*

*que está muy masculinizado.” (grupo de discusión 1, estudiante de 3º Ciencia Política, euskera).*

*“Eso es. Te sientes reconocida, sientes que, joder, no es un problema individual, sino que existe una estructura que te está imponiendo que te sientas así.” (grupo de discusión 1, estudiante de 4º Ciencia Política, castellano).*

*“Creo que es importante que compartamos las vivencias entre nosotras puesto que nos permite reconocernos y politizar las vivencias. Además de sentirnos comprendidas”. (grupo de discusión 1, estudiante de 4º Sociología, castellano).*

*“Parece que lo que nos pasa, no importa. Como ‘bueno eso es problema vuestro’. Como que tratan de borrar que lo personal es político, y no, o sea a mí me pasa esto, a mis compañeras también y no es cosa nuestra, es fruto de un sistema heteropatriarcal.” (grupo de discusión 2, estudiante de 4º Sociología, castellano).*

## 5.2 Politización de las experiencias compartidas

La realización de los grupos de discusión nos ha permitido evidenciar que existen unas experiencias compartidas en torno a:

- El aula no es un espacio neutro ni seguro. El aula, está construida desde la experiencia masculina, por lo que no resulta un espacio neutro y seguro para las compañeras. Más bien, es un espacio que reproduce las lógicas de poder y las desigualdades de género. Se constituye como espacio dominado por el varón, donde la experiencia femenina se ve minusvalorada, silenciada y violentada.
- Existen unas normas de género que se nos imponen y que intentan naturalizarse y pasar desapercibidas. Las normas de género producidas y productoras del sistema de sexo género de dominación masculina son impuestas en las aulas. Las alumnas han de adoptar unas formas de ser y estar en el aula. Han de ser discretas, perfeccionistas y responsables. Esto genera que, en las aulas, el debate público esté masculinizado. Temas y conversaciones estén marcadas por la experiencia masculina. Afecta, además, a la disposición en el aula. Ellas intentarán ocupar el menor espacio posible, pasar desapercibidas, ellos, sin embargo, verán suyos el espacio, se sentirán más cómodos y su expresión corporal será mucho más sosegada y tranquila. El reparto de las tareas dentro y fuera del aula estará totalmente marcado por la división entre lo público y racional frente a lo reproductivo y emocional. Ellas serán quienes se encarguen de todo aquello que tenga que ver con los cuidados, y que, a su vez, será invisibilizado y no valorado. Estas normas de género, al estar presentes a lo largo del proceso educativo, trae consigo que sean interiorizadas por las alumnas, por lo que, muchas veces, estas normas de género serán invisibles y pasarán por naturales. Lo cual genera malestares en las alumnas que, muchas veces, serán dificultosos de identificar.
- La socialización de género limita el desarrollo de la potencialidad de las alumnas. En cierta forma, podemos afirmar que la imposición de unas formas de ser en las alumnas, trae consigo la imposibilidad de desarrollarse completamente. Se privatiza el completo desarrollo de las alumnas.
- El desarrollo del síndrome de la impostora en las alumnas es fruto de un sistema de sexo género de dominación masculina que impone una forma de ser y hacer sobre

las mujeres generando que estas nunca sientas suyo los espacios que nunca les han “supuestamente” correspondido y del que se les ha privado. Además, el síndrome de la impostora se legitima gracias a las normas de género que se imponen en el aula. Por lo que podemos afirmar que el síndrome de la impostora, como consecuencia directa del sistema patriarcal, limita el desarrollo de las capacidades y la potencialidad de las alumnas.

- La falta de referentes femeninos trae consigo que las alumnas no se vean reflejadas en las experiencias de otras mujeres, lo cual acrecienta el hecho de sentirse impostoras, en este caso, dentro de la academia. La negación de la producción de las mujeres a lo largo de la historia, y en este caso en el plano académico, sobre todo relacionado con las ciencias sociales, genera la imposibilidad de proyectar tu identidad en otras. Esto genera que no sea posible identificarse en otras y, por tanto, limita el completo desarrollo de la potencialidad de las alumnas.
- Es necesario compartir las vivencias con las compañeras para hacer visible el desarrollo del síndrome de la impostora como un problema del sistema y no como un problema individual. La politización de la cotidianidad es necesaria para llegar a la raíz del problema y trabajar en él. No se puede individualizar la experiencia que es fruto de un sistema patriarcal, es decir, no se puede hacer pasar por únicamente propio un problema que afecta a la sociedad y que es construido. La politización de las vivencias de las alumnas ayuda a la comprensión de estas, así como permite trabajar en estos malestares. Lo individual termina ahogando, mientras que compartir las experiencias permite reconocernos, darnos las manos, y construir la sociedad que realmente queremos.

## 6. Conclusiones

El género es una categoría socialmente construida que moldea las experiencias y los cuerpos. Permite vislumbrar la asimetría de poder existente en las relaciones sociales entre las dos generalidades naturalizadas y construidas fruto del sistema patriarcal. Sistema que produce una socialización diferente, donde una categoría será la dominante por antonomasia, capaz de nombrar, producir y significar, frente a una segunda que quedará subyugada y silenciada.

A lo largo de la investigación, hemos podido acercarnos al género para comprender como este opera en la sociedad y en el caso concreto de la Universidad. Buscábamos politizar las vivencias que se dan en la Universidad y, en concreto, en las propias alumnas y cómo a estas les afecta dicha socialización. Todo ello para intentar justificar que el desarrollo del síndrome de la impostora es causa directa de la socialización de género.

La realización de investigación feminista ha posibilitado cuestionar el carácter sexista y androcéntrico desde el que se ha construido la ciencia, los discursos y la sociedad, en sí. Cuestionar los postulados positivistas que operan en cuanto a la racionalidad, universalidad, neutralidad y objetividad y vislumbrar la asimetría de poder existente en las relaciones sociales. En concreto, realizar una investigación feminista, aplicando metodologías feministas sustentadas en la teoría feminista, nos ha permitido entender que el espacio público, no es nuestro y seguro, aunque así se intente presentar.

Mediante la revisión bibliográfica, nos hemos podido acercar teóricamente a conceptos como el género, la universidad como espacio público y el síndrome de la impostora. Además,

hemos podido realizar una conexión entre estos tres, incluyendo las normas de género y cómo estas ayudan a que la producción y reproducción del género, así como del desarrollo del síndrome de la impostora. Además, el uso de la metodología cualitativa, desde un enfoque feminista, nos ha permitido conocer las vivencias de las alumnas, reconocer y nombrar malestares, y comprobar nuestras hipótesis de investigación.

El auto cuestionamiento de las alumnas responde a la socialización de género que ha construido lo femenino como categoría de segunda, relegada a tareas secundarias minusvaloradas o valoradas negativamente. El desarrollo del síndrome de la impostora en las alumnas responde a un sistema patriarcal que les impone como han de ser y comportarse, coartando el desarrollo de su potencialidad. En el caso concreto del espacio público, la experiencia femenina siempre ha estado privatizada, así como silenciada. No obstante, la experiencia femenina está ocupando el espacio que también le corresponde, el público. Pero, fruto de la socialización de género, cuando esto ocurre podemos ver como se desarrollan malestares en nosotras. En el caso del espacio público de la Universidad, afirmamos que uno de los malestares compartidos es el síndrome de la impostora, es decir, la sensación de no ser lo suficientemente buena y una continua auto duda de las capacidades. Digamos que es el precio a pagar que nos impone el sistema por cuestionarlo.

No obstante, mediante la politización de los malestares y la cotidianeidad, nos hemos reconocido y hemos interpelado al causante de este malestar. Es necesario reivindicar que es una experiencia colectiva porque es fruto de un sistema que se impone. Reconocer y valorar nuestras experiencias con el fin de trabajar en ellas, y en este caso, con el fin de politizar el síndrome de la impostora, puesto que es una consecuencia más del sistema heteropatriarcal. Necesitamos entender de dónde nace esta duda, entender por qué el espacio público no es seguro ni neutro. Reivindicar que nuestras experiencias han de ser reconocidas y valoradas. Acabar con el silenciamiento de las mujeres y de las minorías, cuya experiencia y vivencia ha sido construida e impuesta como subalterna. Comprender que nos pasa a todas, pero que no es nuestra culpa. Es necesario acabar el patriarcado, el capitalismo y el colonialismo. Revalorizar lo silenciado, lo subalterno y violentado. Politizar estas experiencias y estos cuerpos con el fin de darnos la mano, reconocernos, no sentirnos solas y construir la justicia social que nos merecemos.

## 7. Límites, dudas surgidas durante el proceso y futuras líneas de investigación

La realización de una investigación, no solo proporciona respuestas, sino que genera nuevas preguntas. Por lo que, ciertamente, nunca se finaliza una investigación. Además, una investigación siempre se ve afectada por variables que, aunque la despliegan y desarrollen, también la limitan. En este caso, la experiencia del género ha permitido el planteamiento y desarrollo de esta. No obstante, hay varios límites en esta investigación. En primer lugar, los recursos a nuestro alcance son limitados, ya sean económicos, de salud, temporales, etc. A su vez, y trabajado a lo largo de la investigación, el desarrollo del síndrome de la impostora, se constituye como elemento que ha afectado al desarrollo- la continua auto duda acerca de si el trabajo que se estaba realizando era lo suficientemente bueno-.

Otro de los límites está relacionado con la homogeneidad presente en el estudio. En el caso de las participantes de los grupos de discusión, todas ellas eran mujeres cis y no racializadas,

por lo que, en futuras investigaciones, un punto importante y relevante sería ampliar y procurar la diversidad entre las participantes. A su vez, la investigación estaba limitada a un campo muy concreto que ha sido alumnas de políticas y sociología, por lo que en un futuro sería interesante ampliarlo a otros campos de la ciencia y a otras vivencias.

Unido al límite anterior, debido a haber seguido una lógica de enclaves, existe una homogeneidad entre las participantes respecto a que todas ellas presentan una fuerte conciencia feminista, así como un fuerte compromiso con la lucha feminista, por lo que, sería interesante, para futuras investigaciones, analizar el síndrome de la impostora en alumnas sin conciencia feminista o poco politizadas.

Como futuras líneas de investigación, este Trabajo de Fin de Grado, buscar seguir desarrollándose en el Máster, a fin de conseguir ahondar en el síndrome de la impostora, politizarlo y ampliarlo a otras ramas educativas y a otros perfiles de alumnas para así conocer y problematizar las experiencias de las alumnas. Busca a su vez, poder trabajar en este síndrome, construyendo herramientas que ayuden a las alumnas a valorar y dar voz a sus vivencias y experiencias.

## 8. Bibliografía

Ahedo, Igor, Aguado, Delicia, Martínez, Patricia, Alvarez, Iraide & Gómez-Etxegoien, Cata, (2022) Investigación-acción en la gestión de desigualdades de género en Educación Superior: activando la agencia del alumnado. *Revista Prisma Social*, (37), 148-181. Recuperado a partir de <https://revistaprimasocial.es/article/view/4687>

Amelang, James S., Nash, Mary (1990.), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Valencia: Ediciones Alfons.

Barrionuevo, Sergio Javier, & Rodríguez, Yésica Rosa, (2019). El concepto de 'espacio público' en Habermas: algunas observaciones a partir del caso ateniense. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (77), 151-163. <https://doi.org/10.6018/daimon/299101>

Beiras, Adriano, Cantera, Leonor M., & Casasanta, Ana L. (2017). La construcción de una metodología feminista cualitativa de enfoque narrativo-crítico. *Psicoperspectivas. Individuo Y Sociedad*, 16(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue2-fulltext-1012>

Bourdieu, Pierre. (2000). *Sobre el poder simbólico. Intelectuales y poder* [http://sociologiac.net/biblio.Bourdieu\\_SobrePoderSimbolico.Pdf](http://sociologiac.net/biblio.Bourdieu_SobrePoderSimbolico.Pdf).

Bourdieu, Pierre (1988b). *La distinción*. Madrid: Taurus.

\_\_\_ (2000 [1998]). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1996). *La reproducción. Elemento para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

Butler, Judith. 2007 [1990]. *El género en disputa*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

Canning, Elizabeth A., LaCosse, Jennifer, Kroeper, Kathryn M., & Murphy, Mary C. (2020). Feeling like an imposter: the effect of perceived classroom competition on the daily psychological experiences of first-generation college students. *Social Psychological and Personality Science*, 11(5), 647-657.

<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1948550619882032>

Casselot, Marie- Anne. (2018). Pour une phénoménologie féministe du doute. *Recherches féministes*, 31(2), 71-87

Clance, Pauline R., & Imes, Suzanne A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, research & practice*, 15(3), 241.

Cobo, Rosa (2005). El género en las ciencias sociales. *Cuadernos de trabajo social*, 18, 249-258.

Cuklanz, Lisa, & Rodríguez, María Pilar. (2020). Metodologías feministas: nuevas perspectivas. *Investigaciones Feministas*, 11(2), 201-209.

<http://dx.doi.org/10.5209/infe.70122>

Díaz, Ana (2017). "La falta de referentes" en Pikara Magazine [En línea]. Disponible en: <https://www.pikaramagazine.com/2017/03/la-falta-de-referentes/> [Consultado el 13/04/2022].

Fernández Evaristo, & Bermúdez José. (2000). Estilo atribucional, autoobservación y defensividad: el caso del síndrome del impostor y el pesimismo defensivo. *Revista De Psicología Social*, 15(2), 165-180. <https://doi.org/10.1174/021347400760259802>

Flores, Artemisa (2013). *Metodología feminista: ¿una transformación de prácticas científicas?* Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Flores-Hernández, Aurelia, Espejel-Rodríguez, Adelina, & Martell-Ruíz, Luz María (2016). Discriminación de género en el aula universitaria y en sus contornos. *Ra Ximhai*, 12(1), 49-67.

García, Carmen Teresa (2015). Modelos de feminidad y masculinidad del ayer aún oponen resistencia. Una mirada interdisciplinaria. *Diálogos sobre educación*, (7). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i7.330>

\_\_\_ (2016). Mujeres e historia. Cuestionando la invisibilidad y tornándonos visibles. *Procesos Históricos*, (29), 36-44.

Gill, Rosalind, & Orgad, Shani. (2017). Confidence culture and the remaking of feminism. *New Formations*, 91(91), 16-34.

Gómez-Etxegoien, Cata. (2021) *Haciendo visible el género en las aulas universitarias: centralidades, marginalidades, dominaciones y resistencias*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea].

Gómez-Morales, Abigail. (2021). Impostor Phenomenon: A Concept Analysis. *Nursing science quarterly*, 34(3), 309-315.

Greenwood, Davvydd J. (2012). Doing and learning action research in the neo-liberal world of contemporary higher education. *Action Research*, 10(2), 115-132. <https://doi.org/10.1177/1476750312443573>

Guerra, María José. (1999). Mujer, identidad y espacio público. *Contrastes: revista internacional de filosofía*, (4), 45-64.

<https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v4i0.1246>

Harding, Sandra, (2000) “¿Existe un método feminista?” en Eli Bartra (comp.). *Debates en torno a una metodología feminista*. México, UAM, Unidad Xochimilco, México, 1ª reimpresión, pp. 9-34.

Herrera, Sonia (2011). “Monique Wittig y “la categoría de sexo” en La Lente Violeta [En línea], disponible en <https://lalentevioleta.files.wordpress.com> [Consultado el 25/07/2022]

Holden, Chelsey L., Wright, Lindsay E., Herring, Angel M., & Sims, Pat L. (2021). Imposter syndrome among first-and continuing-generation college students: The roles of perfectionism and stress. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 15210251211019379.

Jaremka, Lisa M., Ackerman, Josh M., Gawronski, Bertram., Rule, Nicholas O., Sweeny, Kate, Tropp, Linda R., ... & Vick, S. Brooke. (2020). Common academic experiences no one talks about: Repeated rejection, impostor syndrome, and burnout. *Perspectives on Psychological Science*, 15(3), 519-543.

López, Ana, & López, Ángel. (2012). El desconocimiento de la tradición literaria femenina y su repercusión en la falta de autoridad social de las mujeres.

López, Silvia. (2019). *La política sexual en Kate Millet*. Dos bigotes.

López, Teresa. (2002). De Simone de Beauvoir a Judith Butler: El género y el sujeto. *Cuadernos de Trabajo* (2), 1-11.

López-Navajas, Ana y López, Ángel (2012). *El desconocimiento de la tradición literaria femenina y su repercusión en la falta de autoridad social de las mujeres*, *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*. Vol. XVII, pp. 27-40.

Luxán, Marta, & Azpiazu, Jokin. (2016). Módulo III Metodología para la implementación la igualdad. Tema 4: Metodologías de Investigación Feminista.

Martínez, Alejandra, Merlino, Aldo, Garbero, Vanesa, & Barzola, Erika (2011). Representaciones sobre las normas de género: la resistencia al cambio. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (51), 1-45.

Martínez-Palacios, Jone. (2017). Contra-públicos feministas e innovaciones democráticas. Estrategias para una profundización democrática inclusiva. *Revista de estudios políticos*, (178), 105-136. <https://doi.org/10.18042/cepc/rep.178.04>

\_\_\_ (2018). *No te pongas nerviosa: sobre cómo hacer hablar a los nervios acerca de la dominación* (Ser. Upaingoa, 8). Pamiela.

Martínez-Palacios Jone, & Ahedo, Igor. (2018). *Innovaciones democráticas feministas* (Ser. Colección derecho y sociedad). Editorial Dykinson.

\_\_\_ (2020). How can critical deliberative theory help to solve the methodological challenges of evaluating from a gender + perspective? *Evaluation* 26(4), pp. 438-455 <https://doi.org/10.1177/1356389020912779>

Martínez, Patricia, Aguado, Delicia & Ahedo, Igor (2022): *Investigación Acción educativa para desvelar y gestionar cooperativamente las desigualdades de género*. Emakunde.

Merma, Gladys, Ávalos, María. A., & Martínez, M. Ángeles. (2018). La igualdad de género en la docencia universitaria: transitando de la universalidad a la especificidad. *Entorno*, (66), 184–195. <https://doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6738>

Morales, Patricia (2019). “La necesidad de referentes” en La tercera [En línea], disponible en: <https://www.latercera.com/paula/la-necesidad-referentes/>

Pateman, Carole, & Romero, M. X. A. (1995). *El contrato sexual* (Vol. 87). Anthropos Editorial.

Pateman, Carole. (1996). Críticas feministas a la dicotomía público/privado. *Perspectivas feministas en teoría política*, 31-52.

Pervez, Adam, Brady, Lisa L., Mullane, Ken, Lo, Kevin D., Bennett, Andrew A., & Nelson, Terry A. (2021). An empirical investigation of mental illness, impostor syndrome, and social support in management doctoral programs. *Journal of Management Education*, 45(1), 126-158.

Tongo, La Furia, La Otra, la Mare y Vera de Mafalda (2018). Machirulo escóndete [Canción] en *Que Revienten*. Entrebotones

Verardo, Florencia (2016). *¿Dónde están las mujeres?: el techo de cristal y la carrera docente universitaria*. Tesis Doctoral. Victoria, provincia de Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

Verge, Tània, & Alonso Alba. (2019). La ceguera al género en el currículum de la ciencia política y su impacto en el alumnado. *Revista Internacional De Sociología*, 77(3), 135. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.18.003>

Scott, Joan (1990) El género: una categoría útil para el análisis histórico, *Género e Historia*. Valencia España: Alfons el Magnanim.

## 9. Anexo

En este apartado se incluye la transcripción de los grupos de discusión. Se rescatan las aportaciones más relevantes.

### **Grupo de discusión 1:**

Para dar paso a que las participantes pudieran compartir y reconocerse en las experiencias, además de presentar la investigación, se lanza la pregunta de si consideran que las aulas son espacios donde se reproducen las desigualdades de género enlaza con la idea de la diferente disposición en el aula entre alumnos y alumnas.

Compañera 1: “Yo, por ejemplo, no participo en clase porque no quiero decir ninguna chorrada. Siempre he visto que mis compañeros tienen menos problemas para levantar la mano, para participar y expresarse sin añadir ‘creo que’ o ‘pero es mi opinión...’. Noto mucha más seguridad en mis compañeros a la hora de hablar que en mis compañeras o en mí misma”.

Compañera 2: “Por ejemplo, en las exposiciones también se nota mucho. Ves a los chicos que salen tan tranquilos, con las manos en los bolsillos...”

Compañera 3: “Sí, yo siento lo mismo. Veo a mis compañeros hablar con una seguridad máxima y decir unas burradas, sin miedo a equivocarse porque saben que no va a tener ninguna consecuencia en ellos equivocarse. Y mientras tanto, nosotras sabemos que, si nos equivocáramos, se va a utilizar en nuestra contra constantemente.

“Yo intento participar, aunque eso me lleva un proceso de ensayar y repetir lo que voy a decir. Por supuesto repensando continuamente si lo que voy a decir tiene sentido”. Quería comentar que muchas veces cuando las chicas nos animamos a participar, no es solo que participemos o no, es que los chicos son quienes llevan la voz cantante y establecen y dirigen los temas, y cuando somos nosotras quienes intentamos poner sobre la mesa temas que son de nuestro interés, o se nos invisibiliza completamente o si alguien hace referencia a este tema es otra compañera. "De hecho, a mí me ha pasado que, en un debate donde solo estaban mis compañeros, una compañera haya realizado un aporte muy interesante y que el siguiente en hablar sea un chico y este ignore completamente lo que ha dicho la chica y se refiera a lo que ha dicho el compañero anterior. Entonces, para que vamos a comentar nada si cuando lo hacemos, se va a quedar en la nada porque lo va a ignorar todo el mundo.”

Compañera 1: “Muchas veces tienes que decir, joder es que mi opinión también cuenta, ¿por qué va a valer menos que la que está diciendo este chico?”

Yo también lo he visto. Lo que pasa es que cuando el comentario lo hace un chico, hay feedback, pero con las chicas no pasa lo mismo. Un de dos o nadie hace caso a lo aportado por una chica o tiene que ser otra compañera la que hace referencia a la intervención de su compañera.”

Compañera 2: “También he visto alguna situación en la que ha intervenido alguna alumna y el mítico grupito de chicos está hablando entre ellos o pasando olímpicamente de lo que está diciendo ella,”

Investigadora: “Percibís que, en las aulas, el debate o lo que es la conversación en sí más pública, está super masculinizada. Es decir, que igual en petit comité con vuestras compañeras- lo que sería ese espacio privado- tenéis la misma conversación que hay en el aula, pero sintiéndoos mucho más cómodas que en clase.”

Compañera 1: “Sí, además es que se nota que la esfera pública es un ambiente mucho más masculinizado no solo en cuanto a los temas, sino también por ejemplo en la forma de hablar, las posturas que adoptamos en clase, los gestos, etc. Y, también algo que creo que cambia mucho el cómo estar en el aula es si es un profesor o una profesora. Cuando es un hombre, los chicos se sienten más libres o más protegidos a la hora de dar su opinión.”

Compañera 3: “Sí, de hecho, cuando más burradas he oído en clase, ha sido con profesores. Y, vaya lo hemos comentado las compañeras, que eso con una profesora no lo hubieran dicho jamás. A parte, que muchas veces no son burradas en torno a contenidos políticos que damos en clase, sino que muchas veces se han dedicado a atacar al feminismo que es como el área de la política más feminizada, es que no ha habido ninguna consecuencia hacia ellos. Es como que su opinión de posicionarse en contra del feminismo, se considera totalmente válido. Y, sinceramente, a mí me duele.”

Investigadora: ¿O sea que te has sentido atacada o violentada en clase?

Compañera 3: “Sí. Joder yo no estoy atacando a nadie por sus ideas políticas pero que un compañero tuyo, con toda la tranquilidad pueda decir en clase que ‘simplemente el feminismo es una lucha social de segunda’. ¿Cómo? Pero, ¿qué estás diciendo, tío? ¿Cómo puedes decir eso en una clase de política que sabes que muchas de nosotras somos feministas y lo defendemos?”

Compañera 1: Sí o como cuando dicen que prácticamente ya hay igualdad, y es que se quedan tan tranquilos. Mira ahora que mencionas esto. El primer día de clase de una asignatura, en el que se iba a tratar las identidades y las ideologías, el profesor hizo una actividad en la que algunos alumnos iban a explicar determinadas ideologías. Bueno pues cierto alumno iba a hablar del feminismo. Hizo una basura de presentación, también te digo, no conocía en concreto a esa persona entonces tampoco iba a levantar la mano para criticar lo que había hecho bueno más que criticar decir que no estaba de acuerdo y que en cinco minutos no había dicho absolutamente nada. Bueno pues los compañeros, dándole la razón, como protegiéndole.”

Investigadora: “Recogiendo lo que habéis dicho y dándole una vuelta, ¿consideráis que se invalida lo aportado por las mujeres?”

Compañera 1: “Sí, sin duda. Y ya si es algo aportado por hombres, es correcto”

Investigadora: “Es decir, que si lo dice un hombre se considera mucho más relevante y se cuestiona mucho menos. Por ejemplo, si en clase vais a dar a dos pensadores; un hombre y una mujer, se cuestiona mucho más a la mujer.”

Compañera 3: "Sí y ese es otro tema aun encima. Porque casi no hemos dado a mujeres en lo que llevamos de carrera. Una vez, nos contó una profesora que en una clase que dio, para introducir a una autora, puso una imagen y que se oyó a varios chicos de clase comentando 'ala si es una mujer'. Es muy triste que nunca te preguntes si a quien estás dando es una mujer, es que directamente se asume que es un hombre."

Compañera 2: "Muchas veces leyendo, al ver que solo pone la inicial y el apellido, asumes que es un hombre y cuando descubres que es una autora dices 'bua que bien, pero a la vez como como ni se me había pasado por la cabeza'."

Investigadora: "Ahora por ejemplo se está fomentando que en la bibliografía poner no solo los apellidos sino también los nombres para reconocer que hay mujeres. Este ejemplo nos permite hacer hablar de los referentes. Al final, necesitamos referentes en todos los ámbitos. Desde la psicología, por ejemplo, se aboga por la necesidad e importancia de los referentes puesto que necesitas identificarte en alguien para poder desarrollar tus capacidades y tu potencialidad. A lo largo de la investigación, planteamos la idea de que la falta de referentes trae la privatización del desarrollo de la potencialidad en las mujeres, y que en el ámbito académico está muy presente. ¿Consideráis que la falta de referentes femeninos, en el ámbito académico, trae consigo la autopercepción de que nunca llegues a ser lo suficientemente buena? Es decir, que si podría potenciar el desarrollo del síndrome de la impostora..."

Compañera 3: "Sí, o sea yo creo que sí. El hecho de que no haya autoras referentes o que se las invisibilice es como la pescadilla que se muerde la cola. Si los aportes que hacen las mujeres los estamos invisibilizando, no les estamos dando importancia, los estamos invisibilizando, da lugar a que no haya referentes. Si no hay referentes, tampoco se feminiza la política. Sigue siendo toda una estructura super masculina y super patriarcal, no se corrigen ciertas actitudes que se dan en ese ámbito, y, por tanto, tampoco somos bienvenidas las mujeres que venimos detrás. Es algo que se auto refuerza. Entonces por supuesto que no te vas a sentir cómoda en un ámbito tan masculinizado."

Compañera 1: "Y luego está la excusa de 'no, bueno, los mayores aportes los han hecho hombres', pero claro todo se estructura en base a lo que han dicho hombres porque resulta que han sido los hombres lo que así lo han decidido. Al final son quienes han tenido el poder del conocimiento."

Investigadora: "Al final es lo que hemos tratado, todo se define en el espacio público y, a lo largo de la historia, las mujeres hemos estado excluidas de ese espacio, hasta que hemos podido tomar parte de este. Pero, incluso cuando hemos tomado parte, se nos ha minusvalorado. (Se ha comentado el coeficiente simbólico negativo planteado por Bourdieu).

(A continuación, se dedicó parte la conversación a comentar como la producción de conocimiento está, además de masculinizada, muy occidentalizada).

Investigadora: "Desde la perspectiva feminista se aboga por la necesidad de reconocer el trabajo aportado por las mujeres y la necesidad de incorporarlo al ámbito académico. Me gustaría lanzaros una pregunta, ¿no creéis que cuando, por ejemplo, una profesora- porque suele venir de la mano de las mujeres- decide que va a explicar tanto hombres como mujeres, los propios alumnos no presentan ningún problema en lo referente a los hombres,

pero cuando lo que se explica son las mujeres toman una actitud mucho más pasota como no acudir a clase, no prestar atención, no participan o sueltan la típica frase de `ya estamos con el feminismo', etc.?"

Compañera 1: "Sí y es que lo he vivido en clase más de una vez."

Compañera 3: "Y, muchas veces, es como que los profesores dan mujeres por cumplir. Por ejemplo, en una asignatura el año pasado, estuvimos todo el año viendo las aportaciones de los hombres, y el profesor, el último día, dijo `bueno y ahora, vamos a hacer la sección de aportes de mujeres en este ámbito'. Y es que era el último día de clase, o sea sabía que no iba a ir casi nadie a clase. Y se esperó al último día de clase para dar las aportaciones teóricas que habían hecho las mujeres. Como por cumplir."

Compañera 2: "Por no hablar de que parece que las mujeres solo hablamos de feminismo. Por ejemplo, no se puede hablar del neoliberalismo y dar aportaciones de mujeres, no, es como si no existieran en otros ámbitos las aportaciones de mujeres. Es que coges cualquier asignatura, por ejemplo, historia del pensamiento político y solo das autores hombres o a cuatro mujeres hablando del feminismo en el último siglo."

Investigadora: "Aunando lo que hemos estado comentado, al final primero dudas de ti misma y de que si lo que vas a decir en alto tiene sentido, que ciertamente es un proceso bastante violento, cuando tienes la seguridad para hacerlo y decides hablar y participar en el espacio público, tienes que mantener unas formas de disponer en el aula como no ponerte nerviosa, que no te tiemble la voz, estar tranquila. Y, además, ahora que te has `atrevido a hablar', que tus compañeros te escuchen, y si lo hacen, ser consciente de que lo que has dicho, va a ser puesto en tela de juicio por ellos, y, por último, que se reconozca lo que has aportado. Ciertamente es un proceso que te invita a que no participes. Al final es un no participo porque no se me está dejando un espacio seguro."

Compañera 1: "La verdad que la experiencia que tengo a la hora de participar no es nada buena. No es enriquecedora para mí."

Compañera 2: "A mí me da la sensación de que, si estuviéramos en una clase solo de chicas, no dudaríamos en participar e interaccionar con nuestras compañeras."

Compañera 3: "Yo siento y he observado que, muchas veces, es que a los chicos ni les interesa lo que estás diciendo. En mi caso, siempre intento prestarles atención a mis compañeras porque jo puedo entender cómo se está sintiendo, me reconozco en ellas."

Investigadora: "Al hilo de lo que estás comentando, que te reconoces con tus compañeras, ¿creéis que se hace un reconocimiento entre compañeras? Es decir, que muchas veces esto da lugar a conversaciones entre compañeras donde se habla de cómo lo estáis pasando, de que entendéis como os sentías, ¿que no os sentís escuchadas o que sentís que vuestras aportaciones no son válidas...? Es decir, que se produce una conversación frecuente entre compañeras entorno a estas vivencias."

Compañera 1: "Sí, por supuesto. Yo creo que también viene de la mano de que somos estudiantes muy politizadas y sabemos identificar las relaciones de poder y cómo estás se manifiestan, entonces lo vas a comentar con tu compañera. Sobre todo, buscando un `sí tía, a mí también me pasa'. O, también, el reconocimiento en cuanto a que lo que hemos

aportado es totalmente válido. Lo cual, nos permite ver que hay relaciones de poder en el aula y que estamos siendo víctimas de un espacio público que está muy masculinizado.”

(Se dedicó una parte de la conversación a reflexionar en torno a la búsqueda de reconocimiento en nuestras compañeras y a compartir experiencias).

Investigadora: “Me gustaría conocer vuestra experiencia en torno al síndrome de la impostora. A lo largo de vuestros años en la uni, en trabajos, exámenes, debates, etc., ¿habéis sentido que no sois buenas?”

Compañera 2: “Si miro hacia años anteriores como el instituto, era la típica alumna que hacía todos los trabajos, se esforzaba por ser una alumna diez, etc. Siempre me he tenido que esforzar más para demostrar que valgo, pero, ahora, estoy en un momento de mi vida en el que me ha pasado factura. Ahora mismo siento que no me apetece dar el 100% de mi en lo académico, pero me siento mal por ello. Al no estar dando el 100% en lo académico, eso me resta mucho valor como persona.

El pensamiento que me viene mucho en este aspecto es que estoy cansada de ver que, desde el instituto, los compañeros prácticamente no tienen que esforzarse, y, mientras tanto, las compañeras siempre han hecho mucho más. Y, además es como que yo me siento mal por no dar el 100%, pero no veo ese sentimiento en mis compañeros chicos. Creo que no va a ver muchos alumnos que vayan a tener ese remordimiento por no dar el 100% de sí mismos en los estudios pero que a nosotras sí que nos pasa. Volvemos a lo de siempre, que nosotras tenemos que hacer el doble para demostrar que tiene valor. En el caso de la Universidad, siento lo mismo, que mis compañeras se esfuerzan mucho más.”

Compañera 1: “Eso que comentas tú, yo lo veo también en muchos ámbitos. Por ejemplo, la gente que llega tarde sistemáticamente son los tíos, quienes pasan de hacer trabajos en grupo y que dejan el peso en sus compañeras son tíos, la gente que presenta siempre, aunque no hayan hecho nada del trabajo son tíos, la gente que se siente validada de entrar por la puerta de una clase cuando estamos haciendo un debate y, según se ha sentado, poder hacer una aportación, aún sin haberse enterado de nada, son tío... Yo sí que creo que, a las chicas muchas veces nos pasa que nuestra fuente de validación, a lo largo de nuestra infancia, puedan ser los estudios académicos, porque tanto el deporte como cualquier tipo de ámbito están muy reservados para los hombres, y a consecuencia de ello, nos esforzamos mucho más y, aun así, no obtenemos unos resultados que sean justos si los comparamos con los de ellos. Y, aun encima, sentimos que no nos merecemos esos resultados.”

Compañera 3: “Igual en la Universidad no tanto, pero en el instituto sí que he visto que dos personas con la misma capacidad intelectual, un tío no hacer absolutamente nada y mientras tanto, una tía ser mucho más constante, aunque sea mínimamente. Y, bueno, también lo he visto en mis amigas, que, aun teniendo una alta capacidad, pocas veces no han hecho nada.”

(Posteriormente, se tuvo una conversación en la que se exponía como, muchas veces en el instituto, se les atribuía a las mujeres el rol de cuidar a su compañero el vago. Y cómo este rol de madres también se extrapola a las relaciones heterosexuales, donde a las mujeres se le encarga ese rol de madre que tiene que responsabilizarse de todas las tareas de cuidados).

Investigadora: “Todo esto nos permite volver al punto de partida, es decir, que las aulas son espacios que reproducen las desigualdades de género y los roles de género. De hecho, son

espacios donde se activan las normas de género, donde se crean y se reproducen. Por lo que, no podemos definir al aula como un espacio neutro que escapa a las normas de género y al sistema de sexo género de dominación masculina, sino más bien que en el aula se reproduce y legitima. A lo largo de la propia conversación se han podido entrever las normas de género que operan en el aula. En la investigación hablamos de tres: la discreción, el perfeccionismo, y la responsabilidad y disciplina, y, mediante las experiencias que comentabais, hemos podido ver que ahí estaban, pasando desapercibidas, sin ser nombradas, pero que, a su vez, eran inherentes a nosotras mismas.”

(A continuación, se relación las normas de género con las experiencias, y se hizo una reflexión en torno a la activación de estas sin ser conscientes, así como los roles que se imponen).

Investigadora: “Retomando la idea de síndrome de la impostora, quienes establecen el término y realizan el estudio, establecen una serie de puntos de comportamiento. El primero- el cual hemos ido tratando- es el círculo vicioso del sobre esfuerzo, para alcanzar el reconocimiento, pero al recibir esa aprobación de los demás, significa que no sería tan buena porque de serlo no necesitaría esa aprobación, por lo que te lleva a pensar que no eres tan buena por lo que tengo que, sobre esforzarme, volviendo al inicio del círculo. El segundo, es optar por no revelar nuestra opinión porque consideramos que no es lo suficientemente buena. También lo hemos podido ver a lo largo de la conversación, como muchas veces optamos por el silencio. El tercero, tiene que ver con la búsqueda de aprobación masculina...”

(Este punto en torno a la aprobación masculina dio paso a reflexionar acerca de que muchas veces la aprobación masculina viene de la mano de que estos se quieran beneficiar de ti. Se ponen ejemplos como que alagan tu inteligencia, pero para que les dejes tus apuntes, reproduciendo el rol de mujer secretaria).

Investigadora: “... el último elemento, tiene que ver con las consecuencias negativas que trae el hecho de que muestres confianza en ti misma ¿Consideráis que se castiga socialmente a las mujeres por mostrarse seguras de sí mismas?”

Compañera 2: “Por ejemplo, yo creo que, si tú te muestras segura de ti misma, elevas un poco el tono de voz, en cierta forma reproduces lo que sería ese rol más masculino, se te tacha directamente de histérica o, directamente, se te invalida”.

Compañera 3: “Yo también creo que se castiga la feminidad cuando la utilizan los hombres. Quiero decir, a las mujeres se nos castiga, incluso más, si nos expresamos con seguridad, con características que pueden estar atribuidas a lo masculino, pero, creo, que a los hombres también se les castiga cuando hacen uso de esas características que son atribuidas a la feminidad, aunque sea en una menor medida.”

Compañera 1: “Al final, cuando se hace tambalear el sistema de sexo género de dominación masculina, se intenta silenciar o ridiculizar a esas personas.”

...

(Se llega a la conclusión de que las aulas son espacios no neutros y que no son seguros. Además, se hace referencia a que, gracias al nivel de politización de las alumnas, es posible ver sí que existen unas desigualdades de poder vinculadas la socialización de género. Se

reflexiona acerca de que el síndrome de la impostora nace de la duda auto infligida fruto de estar presentes en un espacio que siempre se nos había negado y, que está unida a la falta de referentes y a la activación de las normas de género, generando una experiencia dolorosa. Se manifiesta en el continuo sentimiento de no ser válida, el autosabotaje y el silenciamiento en el espacio público. Por último, en el grupo de discusión se hace referencia a la necesidad de ponerle nombre a lo que estamos viviendo;)

Investigadora: “Al hablar con vuestras compañeras de vuestras vivencias, ¿cómo os sentís?

Compañera 2: “Siento que no es un sentimiento mío solo, que a mis compañeras también les pasa. Que da la casualidad de que no solo soy yo quien se siente una impostora, es que resulta que mis compañeras se sienten igual.”

Compañera 3: “Eso es. Te sientes reconocida, sientes que no es un problema individual, sino que existe una estructura que te está imponiendo que te sientas así.”

Compañera 1: “Creo que es importante que compartamos las vivencias entre nosotras puesto que nos permite reconocernos y politizar las vivencias. Además de sentirnos comprendidas”.

### **Grupo de discusión 2:**

Gracias al primer grupo de discusión, este segundo grupo partió de algunos argumentos aportados por las compañeras, lo que permitió concretar en experiencias concretas.

Investigadora: “En este grupo de discusión, me gustaría empezar con la siguiente pregunta; ¿consideráis que dudáis de vosotras y de vuestras capacidades continuamente?”

Compañera 1: “Todo el rato. Siempre que estoy haciendo algo, no me fío para nada de mí misma. Siempre que tengo un cargo de responsabilidad, por ejemplo, siempre siento que me excuso porque tengo ese cargo. Creo que no soy capaz, o sea, siento que se han equivocado al darme ese cargo de responsabilidad, que para nada debería tener.”

Compañera 2: “Yo no he estado en ese lugar. Pero, en mi caso, al principio en la Universidad, sí que me pasaba. Era como que, a la hora de hacer un trabajo, necesitaba estar todo el rato legitimando en alguien lo que yo iba a escribir porque si no era como que no valía o que no iba a estar lo suficientemente bien. O, también, a la hora de hacer un examen, que necesitaba los apuntes de otra persona porque sentía que no confiaba en que lo que iba a tener apuntado era suficiente para tener buena nota.”

Investigadora: “¿Consideráis que este sentimiento de inseguridad o falta de confianza es algo que compartimos entre las compañeras pero que no vemos tanto en nuestros compañeros?”

Compañera 1: “Sí, pero también creo que es porque se mueven en la neutralidad. O sea, que su forma de socializar es neutra, y es neutra porque se ha enseñado que eso es la neutralidad, no porque lo sea en verdad. Pero si mi forma de hacer las cosas es algo que se me ha enseñado que va a ser lo femenino, pues siento que no soy tan seria, pero también por mi tono de voz, es como que no me van a tomar en serio. Al final que yo tenga el síndrome de la impostora, no es que yo me haya generado el síndrome de la impostora, es que me lo han generado. Me lo han generado desde pequeña con el `calladita estás más

guapa' y ese estilo de frases lo que realmente haces es invalidarme. Como que mi tono de voz importa menos y lo que voy a decir también."

Compañera 2: "Yo creo que también influye mucho, el hecho de que tú cuando llegas a una clase, ya vas con esa predisposición de que lo que vas a decir en alto nunca es suficiente. El hecho de que tú te sientes en una clase de 100 personas y solo se oigan voces de hombres, al final es como que te echa para atrás, ¿no? Si al final ninguna de tus compañeras habla nunca en alto, como que te ayuda a ser tú la que de ese paso. También creo que hasta que no hablas con otras compañeras, y te das cuenta de que no es algo que solo te afecte a ti, y que tienes que empezar a expresar en alto lo que piensas porque tiene sentido y porque vale, eso influye mucho más en nosotras."

Compañera 3: "Yo me siento igual. Al final no suelo participar en clase porque no me siento con la confianza y la seguridad de que lo que vaya a decir sea lo suficientemente bueno. Siento que lo que voy a decir es una burrada. Pero eso en mis compañeros no lo veo. O sea, me da la sensación de que un chico no se va a plantear dos veces lo que va a soltar por la boca. Esa falta de confianza y seguridad de decir algo, aunque esté mal, y tener la sensación de que voy a hacer el ridículo, creo que no es algo que les pase a ellos, o al menos eso es lo que me parece."

Compañera 2: "Sí, igual tiene que ver con la socialización que comentaba antes mi compañera. A los hombres les da igual el impacto que genere lo que van a decir porque van a seguir con ello hacia delante porque creen que tienen mucha más autoridad. Por ejemplo, a nosotras nos pasó en una clase, que salió el tema de la menstruación y considerábamos necesario vislumbrar que cuando menstruamos igual no podíamos ir a clase, porque hay gente que se desmaya, que tiene vómitos o que no es capaz de levantarse de la cama, y cuando se terminó la clase, dos compañeros tenían un mensaje super autoritario y como nada subjetivo, ni teniendo en cuenta que ni siquiera ellos menstrúan ni conocen los efectos, y nos invalidaron el discurso. Al final ellos igual ni estaban argumentando con nada sólido, pero tú te sentías como que eran ellos quienes tenían más razón y que no les podías contraargumentar, aunque no hubiera ningún tipo de base. Pero como que hablan más firmemente, y tú te sientes como pequeña."

Compañera 3: "O que eres una exagerada"

Compañera 1: "Además, creo que eso nos lo fomentan mucho, con actitudes como la que contabas tú, que son paternalistas. Ellos pueden hablar sin tener ni idea de nada, es como 'me da igual, suelto esto y tengo razón porque sí, y, aun encima, te lo voy a explicar porque tú no tienes ni idea'. Y, además, no van a parar a escucharte. Esto, nos va dejando huella. Si nos lo están haciendo desde siempre, desde siempre como que nuestra forma de expresarnos, todo, siempre va a estar invalidado, pues claro que al final acabas no creyendo en ti, ¿no? Y en tus capacidades."

Investigadora: "Muchas veces se comenta entre las compañeras que sienten que el debate que hay en clase, por ejemplo, es suyo, como que les pertenece. En el otro grupo de discusión, una compañera comentaba que en su clase le había pasado que estaban debatiendo, un compañero comentaba algo, otro hacía una aportación muy interesante y levantaba la mano una compañera, aportaba algo y otro compañero ignoraba totalmente lo que esta había dicho y le contestaba a su compañero anterior. Al final, llegas a una situación

en la que, si de por sí no hablamos, pero a la hora de hacerlo, se nos ignora, ¿para qué vamos a hablar?”

Compañera 1: “Yo creo que es algo que pasa porque el espacio siempre ha sido suyo. Sobre todo, en las ciencias sociales, si solo hay señores, el espacio solo es suyo. Por eso, al final, creo que se crea el derecho a tener esa clase de actitudes y socializar así, que, aun encima, es una forma super violenta de socialización.”

Compañera 2: “Y otras veces no es que a ellas se las ignora, es que otro compañero dice lo mismo que ha dicho ella, pero de otra manera. O sea, que cambia simplemente las palabras y parece que la argumentación es nueva, y ya hay alguien diciendo ‘bua tienes toda la razón, que interesante’.”

Investigadora: “¿Os sentís menos escuchadas por vuestros compañeros en clase que por vuestras compañeras?”

Compañera 3: “Sin duda. Me da la sensación de que, si eres mujer en los espacios, por muy poco que hables, parece que hablas más de lo que hablas. Y es algo que te lo recalcan desde siempre con frases como ‘es que hablas muchísimo’ pero como si eso fuera un problema, y en cambio, si es un chico viene con frases de ‘mira que bien se expresa, que bien’. Mientras tanto lo nuestro es tachable y como si fuera algo problemático.”

Compañera 2: “Una cosa que a mí me marcó mucho fue que, con una profesora, en una clase, estábamos dando a Bourdieu, y nos quejamos bastante de que no llegábamos a entender del todo lo que proponía, y a este autor siempre se le ha tachado como a un hombre muy inteligente que escribe muy bien, que hace frases muy complejas y que tiene un análisis muy estructurado, y, sin embargo, cuando una mujer escribe similarmente, directamente se explica mal, que tiene que explicarse de otra manera.”

(A continuación, de la mano de este ejemplo, se reflexionó en torno al concepto del coeficiente simbólico negativo propuesto por el propio Bourdieu).

Compañera 2: “Al final vives en una continua rumiación acerca de que lo que vas a decir o lo que piensas no es suficiente o directamente no es bueno. O acabas cayendo en comparaciones con el resto de compañeros de tu clase y sentir que lo que hacen los demás siempre es mejor que lo tuyo.”

Investigadora: “O caes en un continuo círculo de sobre esfuerzo para validarte a ti misma...Cuando se empieza a desarrollar el estudio del síndrome de la impostora, las autoras pioneras, exponen cuatro puntos compartidos cuando éste se está desarrollando. Me gustaría que los comentáramos. El primero es el círculo vicioso en el que como crees que no eres buena, te esfuerzas en gran medida para conseguir esa validación, a su vez, caes en el pensamiento auto destructivo de que, si fueras buena, no pensarías que no soy buena, por tanto, te sigues esforzando en demostrar que eres buena... y así continuamente.”

Compañera 3: “Caes en un círculo vicioso de autoexigencia.”

Investigadora: Y, además, no alardeas de tus logros por si alguien viene a comprobarlos y descubre que realmente no eres buena.”

Compañera 1: “Tal cual, a mi es algo que me ha pasado siempre. Por ejemplo, me pasaba mucho que, cuando militaba en sitios, pensaba ‘este puesto de responsabilidad me lo han

dado porque era la única opción que había, no porque se me diera bien, sino porque es la única opción, pero a nada que hablen conmigo sabrán que no se tanto de esto. Entonces, mejor me mantengo un poco aislada. Y, por supuesto, acompañado de un constante pensamiento de que lo estaba haciendo todo mal.”

Compañera 2: “En los espacios de militancia, a compañeras más les ha pasado que sentían que tenían que masculinizarse. O sea que tenían que tomar un rol más masculino para sentir que eran respetadas dentro del espacio. Bueno y, que también, dentro de la militancia que se supone que son espacios horizontales, el sentir la necesidad de que las propias mujeres hacer como una doble militancia aparte, para sentirse validadas entre ellas, porque los hombres siempre acaparaban esas posiciones más superiores y nunca hacían nada horizontal.”

(Posteriormente, se reflexionó acerca de que los espacios de militancia no son espacios seguros. Esto dio paso a comentar cómo se legitiman, tanto en la militancia como en las aulas, la distribución de roles derivadas del sistema de sexo género de dominación masculina. Es decir, como ellas habían experimentado el tener que realizar siempre el trabajo reproductivo que, a su vez, quedaba totalmente invisibilizado y minusvalorado).

Compañera 1: “Es como que siempre recae sobre nosotras el trabajo de la organización, que trae consigo una carga mental increíble. Y es una organización que queda super invisibilizada y que no cuenta y que nadie cuenta. Siempre queda en lo feminizado y sin valorar.”

Compañera 3: “Ya prefieres trabajar con mujeres, porque cuando te toca con hombres, siempre vas a tener ese papel de madre.”

Compañera 2: El curso pasado, tuve que hacer unos trabajos con dos chicos y es que no hicieron nada, tuve que hacerlos yo enteros. De estos dos chicos, con uno tenía más relación y con el otro nada, y al primero sí que le preguntaba más o le decía por lo menos léetelo y a ver qué te parece. Era como que su respuesta siempre era ‘tía, te lo curras demasiado’. Es como que siempre nos han enseñado a que tenemos que ser super perfeccionistas y autoexigirnos mucho, y encima, si lo eres y consideras que has hecho un buen trabajo, te lo echan por tierra como diciendo que es demasiado, que no tendrías que hacer tanto. No sé, al final es algo que te hace mucho daño porque nunca te encuentras a ti misma y nunca te validas del todo, como que siempre va a haber un contra. Al final, como que cualquier espacio va a terminar siendo hostil para contigo misma. (Y creo que muchas veces los profesores tampoco ayudan.”

(Se estuvo comentando como la academia es un espacio super masculino, como, por ejemplo, los procedimientos de evaluación están totalmente masculinizados presentándose como supuestamente neutros pero que realmente parten de esa experiencia masculina, por lo que para quienes no entran en esa categoría de lo masculino, su valoración siempre va a estar en desventaja. Nos permitió comentar las normas de género existentes en las aulas y como estas pasan desapercibidas. Cómo siempre se ha exigido a las mujeres ser responsables y disciplinadas, así como tomar ese rol de madre sobre nuestros compañeros, etc.)

Compañera 1: “Además, que se nos imponen unas normas como ser la responsable, la llamada, y así, y luego se nos echa la culpa o se nos responsabiliza de lo que se nos ha

impuesto. 'Es que no participas en clase, no hablas en alto, etc.' Se nos enseña a ser de una forma y luego se nos critica por ello."

Compañera 3: "Sí, al final es una continua crítica a como socializamos."

Compañera 2: "Y un gran problema es cuando no tienes conciencia de ello y lo individualizas continuamente. Piensas que solo te pasa a ti, y que eres la única persona, y no lo asocias a la socialización del género. Creo que ser consciente ayuda mucho, y saber que tu compañera lo sufre y que realmente no es una falta de capacidad tuya, sino que es fruto de un sistema que está estructurado de una forma que se define como neutra y natural pero que no lo es."

Compañera 3: "Es como que se nos imponen muchas tareas que luego ni siquiera se tienen en cuenta, como lo que sucede con los cuidados, que ahí están, pero parece que no importan."

Compañera 1: "Y es que los cuidados pesan mucho, además."

(Se estuvo comentando como ese trabajo de cuidados siempre recae sobre las mujeres y, además, como es invalidado. Se unió con la dicotomía razón-emoción y como todo lo vinculado a la emocionalidad queda invalidado e invisibilizado. Además, se comentó cómo se problematiza el hecho de politizar la cotidianeidad, es decir, cómo, muchas veces cuando problematizamos nuestras vivencias y las violencias fruto de la socialización del género se trata de invisibilizarlo y silenciarlo).

Compañera 3: "Parece que lo que nos pasa, no importa. Como 'bueno eso es problema vuestro'. Como que tratan de borrar que lo personal es político, y no, o sea a mí me pasa esto, a mis compañeras también y no es cosa nuestra, es fruto de un sistema heteropatriarcal."

(Por último, se politizó el hecho de la falta de representantes y cómo a nosotras se nos deja en un segundo plano. Cómo la experiencia de las mujeres queda sublevada a un segundo espacio).