



Economías de legitimidad abusiva: explicación sociológica de la violencia académica contra mujeres

*Economies of abusive legitimacy: A Sociological Explanation
of Academic Violence against Women*

Carolina Espinosa Luna

[Centro Regional de Investigaciones](#)

[Multidisciplinarias, UNAM](#)

Morelos, México

espinosa@crim.unam.mx

<https://orcid.org/0000-0002-8134-0255>

Consuelo Corradi

[LUMSA Università](#)

Roma, Italia

c.corradi@lumsa.it

<https://orcid.org/0000-0002-7492-2636>

Resumen: Se propone el concepto de “economías de legitimidad abusiva” para explicar la violencia académica contra las mujeres. En lugar de atribuirla solo a normas deficientes, individuos transgresores o culturas permisivas, se entiende como el resultado de intercambios desiguales y generizados —materiales, simbólicos y afectivos— sostenidos por redes de poder y validados mediante juicios sociales. Con base en el análisis cualitativo de más de cien entrevistas, se muestra cómo diversas manifestaciones —sexual, laboral-institucional, docente-formativa, simbólica-autorial, emocional-psicológica y materna— se estabilizan según una lógica común de poder, intercambio y legitimación. Se delinean las implicaciones analíticas de la propuesta y se discuten transformaciones recientes en las relaciones de género y su alcance para imaginar formas de convivencia académica más justas.

Palabras clave: violencia académica, violencia contra mujeres, poder, legitimidad, intercambios, género.

Abstract: *The concept of “economies of abusive legitimacy” is proposed to explain academic violence against women. Rather than attributing it solely to deficient rules, transgressive individuals, or permissive cultures, it is understood as the result of unequal, gendered exchanges—material, symbolic, and affective— sustained by power networks and validated through social judgments. Based on the qualitative analysis of more than one hundred interviews, the article shows how diverse manifestations—sexual, workplace-institutional, teaching-formative, symbolic-authorial, emotional-psychological, and ma-*

ternal— are stabilized by a common logic of power, exchange, and legitimation. The analytical implications of the proposal are outlined, and recent transformations in gender relations are discussed, along with their reach for imagining more just forms of academic coexistence.

Keywords: academic violence, violence against women, power, legitimacy, exchanges, gender.

INTRODUCCIÓN

La violencia académica¹ suele interpretarse como resultado de vacíos normativos, malas prácticas individuales o culturas institucionales permisivas. Diversos estudios coinciden en señalar la falta de políticas claras, la ineficacia de los mecanismos de denuncia y la impunidad de quienes detentan el poder como factores que explican el abuso (Cipriano *et al.*, 2022; Bloom *et al.*, 2021; Corbett *et al.*, 2024). Otros análisis, centrados en el comportamiento de individuos —profesores que hostigan, directivos que encubren, colegas que sabotean—, tienden a plantear el problema en términos de su excepcionalidad o de malas decisiones personales (Braxton *et al.*, 2011; Martin *et al.*, 2015). También se ha documentado el papel de culturas académicas profundamente competitivas y masculinizadas que premian el individualismo, toleran la exclusión y refuerzan jerarquías informales (Castellao-Huerta, 2020; Moss, & Mahmoudi, 2021; Wilkins *et al.*, 2023).

Este artículo sostiene una tesis distinta: la violencia académica se explica por relaciones de intercambio desiguales y generizadas —de bienes materiales, simbólicos y afectivos— ancladas en redes de poder y validadas mediante juicios sociales en comunidades académicas.² A esto se le denomina “economías de legitimidad abusiva”. El artículo se organiza en cinco secciones: i) Violencia académica contra mujeres: una revisión crítica; ii) Metodología; iii) Violencia académica; iv) Economías de legitimidad abusiva, y v) Reflexiones finales.

Violencia académica contra mujeres: una revisión crítica

Diversas investigaciones han documentado las formas de violencia que enfrentan las mujeres en programas de posgrado y en las etapas iniciales de sus trayectorias

¹ La violencia académica consiste en patrones de abuso de poder que se manifiestan tanto en las actividades fundamentales de la academia como en el ejercicio cotidiano de los roles profesionales del personal académico y administrativo que lo acompaña. Este concepto será desarrollado en la tercera parte de este artículo.

² Aquí se opta por el término *comunidad académica*, atendiendo a su dimensión normativa y formativa. Las universidades no son únicamente organizaciones funcionales, sino comunidades de formación en las que la relación asimétrica entre docentes y estudiantes se justifica por la transmisión del conocimiento y la formación mutua, no por la subordinación ni la instrumentalización. Desde esta perspectiva, la violencia académica constituye una ruptura del vínculo comunitario fundacional. Esta lectura se inspira en la noción arendtiana de *comunidad política*, entendida como un espacio público en el que individuos plurales actúan, deliberan y construyen un mundo común en condiciones de libertad e igualdad. Cuando los vínculos educativos se transforman en relaciones de poder abusivo —por ejemplo, al convertir a las estudiantes en instrumentos del prestigio, la productividad o la autoridad del profesorado—, la universidad deja de operar como comunidad en sentido político y pierde legitimidad en su misión formativa.

académicas. Se trata de un fenómeno persistente, extendido y con múltiples expresiones, cuya manifestación más visible es el acoso y la violencia sexual (Rosenthal *et al.*, 2016; Cipriano *et al.*, 2022; Lorenz *et al.*, 2019). Las cifras de prevalencia oscilan entre 20 y 86%, según el contexto institucional y la metodología empleada (Cantalupe, & Kidder, 2018; Lorenz *et al.*, 2019; Wilkins *et al.*, 2023), lo que da cuenta de su magnitud y arraigo. Este énfasis en las mujeres responde a que el campo universitario es un orden generizado: distribuye autoridad, reconocimiento y credibilidad de modo diferencial (Bourdieu, 2001; Acker, 1990).

Junto con la violencia sexual, se han identificado otras formas de agresión en comunidades académicas. Entre ellas se encuentran el maltrato psicológico (Méndez-Cadena *et al.*, 2016), el acoso laboral o académico (Moss, & Mahmoudi, 2021; Martin *et al.*, 2015) y la explotación en la autoría científica, que afecta al menos a 30% de personas doctorandas en Europa (Goddiksen *et al.*, 2023). También se han reportado agresiones físicas (Magrin *et al.*, 2019), así como prácticas discriminatorias por razones de género, raza u orientación sexual (Sutton *et al.*, 2021). A ello se suma el fenómeno conocido como *proxy mobbing*, en el cual las estudiantes son agredidas como mecanismo de represalia indirecta hacia sus tutores (Peña Saint Martin *et al.*, 2014). Para el caso mexicano, estos patrones dialogan con hallazgos sobre jerarquías y género en la UNAM (Buquet *et al.*, 2013), que documentan la normalización de exclusiones y de obstáculos a la denuncia.

Estas formas de violencia tienen consecuencias significativas. En el plano emocional, se han documentado síntomas persistentes de ansiedad, depresión, agotamiento y estrés crónico (Bloom *et al.*, 2021; Cipriano *et al.*, 2022). En cuanto al desarrollo académico, muchas víctimas enfrentan retrasos en su formación, abandono de programas o reorientaciones forzadas en sus trayectorias profesionales (Martin *et al.*, 2015; Cipriano *et al.*, 2022). No son pocos los testimonios que expresan una profunda sensación de traición institucional ante la pasividad o complicidad de las autoridades universitarias (Bloom *et al.*, 2021). La respuesta institucional, en efecto, suele ser insuficiente: 80% de las organizaciones no toma medidas tras recibir denuncias (Hollis, 2017) y apenas 20.5% de quienes han sido víctimas de violencia de género llega a presentar un reporte formal (Marck *et al.*, 2024).

Pese a la abundancia de evidencia empírica, persiste una fragmentación teórica: los enfoques disponibles tienden a aislar dimensiones del problema —el acoso sexual, la violencia simbólica, la exclusión académica o la relación abusiva entre tutor y estudiante— sin integrarlas en un marco explicativo común. Por ejemplo, las investigaciones sobre acoso sexual suelen documentar su prevalencia, los obstáculos para denunciar y el efecto psicológico, pero raramente analizan cómo estas prácticas se entrelazan con otras dinámicas institucionales o cómo se legitiman dentro de redes de poder académico (Cipriano *et al.*, 2022; Qiu, & Cheng, 2022). Los estudios sobre supervisión abusiva tienden a centrarse en la dimensión interpersonal del conflicto,

sin vincularla con otras formas de violencia institucionalizada o con los intercambios simbólicos que la sostienen (Moss, & Mahmoudi, 2021). Asimismo, los análisis sobre autoría forzada describen sus efectos sobre las trayectorias y el bienestar de las personas doctorandas (Najafi *et al.*, 2021), pero rara vez articulan estas prácticas con formas simultáneas de violencia emocional, simbólica o sexual (Goddiksen *et al.*, 2023).

Otras investigaciones abordan las relaciones jerárquicas en la supervisión académica o las dinámicas de poder que median la interpretación del daño (Boyle, & McKinzie, 2015), así como los efectos de la interseccionalidad en la experiencia de violencia (Méndez-Cadena *et al.*, 2016; Sutton *et al.*, 2021). Sin embargo, incluso estas aproximaciones tienden a examinar el fenómeno desde ángulos parciales sin articular una propuesta teórica que vincule las distintas formas de violencia ni explique cómo se sostienen, se encubren o se legitiman mutuamente en las comunidades académicas.

Esta ausencia de integración conceptual limita la comprensión del fenómeno y obstaculiza el desarrollo de estrategias eficaces de prevención. Sin un marco analítico común, resulta difícil identificar patrones y comprender por qué ciertos abusos se reproducen incluso en comunidades que las condenan formalmente.

Ante esta dispersión analítica, este artículo introduce una propuesta teórica de alcance intermedio con función heurística que articula las múltiples expresiones de la violencia académica desde una lógica común de reproducción: las economías de legitimidad abusiva, entendidas como relaciones de intercambio desiguales y generizadas —de bienes materiales, simbólicos y afectivos—, ancladas en redes de poder y validadas mediante juicios sociales que legitiman la violencia. Lejos de una teoría total, la propuesta muestra cómo distintas formas de violencia —sexual, laboral-institucional, docente-formativa, simbólica-autorial, emocional-psicológica y materna— se sostienen a través de intercambios, redes y validaciones que distribuyen de manera desigual sanciones y recompensas, credibilidad y descrédito, y protección y exposición en las comunidades académicas.

Metodología

La metodología se inscribe en epistemologías feministas y un análisis relacional-constructivista que articula teoría fundamentada, análisis situacional, abducción y caso extendido para explicar la violencia académica y las economías de legitimidad abusiva (Haraway, 1988; Harding, 1991; Smith, 1987; Charmaz, 2014; Clarke, 2005; Timmermans, & Tavory, 2014; Burawoy, 1998). Se combinan entrevistas en profundidad (vía Zoom), edición testimonial, validación con participantes y un análisis en tres fases superpuestas (inmersión, sistematización y teorización relacional).

Participantes. La primera autora lanzó una convocatoria pública (en X, antes Twitter, el 11 de enero de 2024) para entrevistar a mujeres que hubieran vivido violencia

académica (v. g. comentarios sexuales, tocamientos no consentidos, descalificaciones, amenazas, hostigamiento, apropiación de trabajo, exclusiones). La convocatoria circuló además por WhatsApp y otras redes; varias participantes verificaron la identidad de la investigadora convocante y su afiliación a la UNAM. En menos de dos semanas respondieron más de 300 mujeres. Se interpretó la magnitud y rapidez de la respuesta como una necesidad social de narrar y mostró del déficit de escucha institucional (Mies, 1983; Smith, 1999). Por razones éticas, políticas y metodológicas se amplió al máximo posible el número de entrevistas y se priorizó la demanda de escucha sobre el cierre por saturación teórica (que pudo alcanzarse con menos casos: Glaser, & Strauss, 1967; Guest, Bunce, & Johnson, 2006). Se concretaron 133 entrevistas tras confirmar consentimiento, confidencialidad y pertenencia al ámbito académico (las demás no respondieron, declinaron o quedaron fuera del periodo de campo). Se trató la autoselección y circulación como dato analítico (Becker, 1998; Biernacki, & Waldorf, 1981) y se ancló la validez en credibilidad, trazabilidad y transferibilidad (Lincoln, & Guba, 1985; Charmaz, 2014). Participaron estudiantes (licenciatura, maestría y doctorado), posdoctorandas, profesoras/investigadoras con contratos indeterminados y funcionarias. Todas las experiencias narradas ocurrieron cuando las mujeres pertenecían a la academia. Los hechos se sitúan desde el presente hasta hace 20 años o más.

Para el análisis principal se seleccionaron 115 entrevistas según los siguientes criterios: violencia explícitamente académica, vínculo con la academia, narración en primera persona, localización institucional y umbral mínimo de coherencia narrativa, esto es, secuencia temporal inteligible, actores/escenarios identificables y vector de sentido; la no linealidad es esperable (Labov, 1972; Polkinghorne, 1995; Riessman, 2008; Bruner, 1990; Ricoeur, 1984). Quedaron fuera 18 casos por brevedad, fragmentación o por límites de confidencialidad.

Países mencionados: México: 71 (61.7%); ≥ 2 países: 28 (24.3%); Colombia: 10 (8.7%); Perú: 2 (1.7%); Chile: 2 (1.7%); Ecuador: 1 (0.9%); Guatemala: 1 (0.9%).³

Macroárea: Sociales/Humanidades: 72 (62.6%); Ciencias de la vida y biomedicina: 17 (14.8%); Ciencias físicas: 13 (11.3%); Artes: 4 (3.5%); Finanzas: 3 (2.6%); Tecnología: 3 (2.6%); ND: 3 (2.6%).

Agresor/a directo/a: Hombre: 78 (67.8%); Mujer: 19 (16.5%); Ambos: 18 (15.7%).

La inclusión de solo mujeres responde a epistemologías feministas que privilegian conocimientos situados y espacios seguros en temas sensibles para evitar la mezcla de poblaciones cuando se inhibe la voz o se incrementan los riesgos (Haraway, 1988;

³ Los países específicos se refieren a casos de un solo país; los casos con trayectorias en más de un país se agrupan en " ≥ 2 " y no se distribuyen por país. El país mencionado no necesariamente es igual al país de origen. Estos datos se reconstruyeron ex post del propio relato.

Harding, 1991; Smith, 1987; Oakley, 1981; Reinharz, 1992; Mies, 1983). La violencia académica afecta a hombres y mujeres. Es necesaria una agenda comparativa posterior.

Procedimiento analítico. Se realizó análisis manual por decisión metodológica, no por limitaciones técnicas. Las tradiciones interpretativas privilegian la lectura minuciosa, reflexiva y con atención al contexto y a lo no dicho, ya que hay límites en la automatización para captar sutilezas, tensiones afectivas y silencios (Charmaz, 2014; Clarke, 2005; Riessman, 2008; Lincoln, & Guba, 1985; Haraway, 1988). Operativamente se procedió con notas analíticas inmediatas; mapas situacionales (actores, posiciones, escenarios, reglas), comparaciones constantes y memorandos abductivos. El uso de *software* automatizado habría resultado insuficiente para captar lo que a la postre se denominaría “economías de legitimidad abusiva”. La riqueza del material exigía atención a lo no dicho, a las contradicciones, desplazamientos y afectos que revelaban más que las palabras. Estos elementos no son errores de codificación, sino datos centrales para una lectura sociológica de la violencia (Guetterman *et al.*, 2018).

Fases del análisis. El análisis de la información se llevó a cabo en tres momentos superpuestos:

1. Lectura inmersiva: familiarización caso por caso e hipótesis tentativas con notas analíticas.
2. Relectura sistemática: reconstrucción de tipos de violencia, escenarios, actores/posiciones, relaciones y efectos; mapa relacional de base.
3. Teorización relacional: comparaciones y abducción para conectar escenas con condiciones institucionales en diálogo con caso extendido; validez transferible (Timmermans, & Tavory, 2014; Burawoy, 1998).

Validación y ética editorial. Cada entrevista fue transcrita y editada por el equipo de investigación, y validada por las participantes (dos entrevistadas retiraron su testimonio del estudio) en línea con *member checking* y negociación textual en etnografía colaborativa e historia oral (Lincoln, & Guba, 1985; Lassiter, 2005; Thompson, 2000; Yow, 2014; Portelli, 1991). La edición buscó claridad y anonimato. No se alteraron hechos, interpretaciones ni contenido sustantivo. Se usaron seudónimos en todos los casos; los descriptores se asignaron según su autopresentación. Una entrevista fue grupal por decisión de las participantes.

Reflexividad. La cercanía ética y emocional entre la investigadora principal y las participantes pudo orientar la escucha, pero se mitigó con memos reflexivos, revisión interna, discusión entre pares y citas sustantivas para trazabilidad (Lincoln, & Guba, 1985; Charmaz, 2014). Esta perspectiva es ampliamente reconocida en la

investigación cualitativa como una vía legítima y rigurosa de producción de conocimiento (Charmaz, 2014; Denzin, 2001; Finlay, 2002).

Modalidad y volumen. La modalidad en línea no afectó la confianza ni la calidad del vínculo; al contrario, facilitó acceso y comodidad. Los “retos” observados fueron incidentales y comparables a la presencialidad (dos entrevistas en espacio público; fallas técnicas menores), resueltos con pausas breves o reagendamientos. El volumen se gestionó con equipo ampliado y protocolos, preservando consistencia ética y analítica.

Alcance y delimitación analítica. El artículo no busca una estimación de quiénes padecen más o menos violencia ni desagregar su variación por raza, edad o clase. Su propósito es explicar cómo se reproduce y legitima la violencia en comunidades académicas mediante el concepto de economías de legitimidad abusiva, que articula redes de poder, relaciones de intercambio y procesos de validación cotidiana. Se privilegia, por lo tanto, la reconstrucción de secuencias temporales y órdenes prácticos, antes que la suma de atributos individuales.

Incorporar un análisis interseccional implicaría adoptar una lógica comparativa por subgrupos que no se deriva de la pregunta de investigación ni del diseño del estudio. La interseccionalidad es pertinente cuando el objetivo es contrastar efectos entre posiciones sociales; aquí, en cambio, el énfasis recae en la dinámica que estabiliza el abuso y su legitimación en comunidades académicas, no en la estimación de diferencias entre categorías demográficas.

Desde el punto de vista epistemológico y metodológico, se reivindica la validez analítica y la transferibilidad: las conclusiones son pertinentes allí donde se observen configuraciones comparables de redes de poder, intercambios y juicios de legitimidad. La contribución es de alcance medio: propone un principio que integra diversas expresiones de violencia (laboral, docente, materna, simbólica y sexual) y muestra su lógica de reproducción y legitimación en la vida académica. Sobre esta base, se deja abierta una agenda posterior —con diseño específico— para contrastes comparativos entre subgrupos cuando esa sea la pregunta de investigación.

No se incluyeron variables sociodemográficas en el guion de entrevista con el fin de evitar la introducción de un formato estandarizado de encuesta que pudiera erigir barreras relacionales en un terreno sensible. Durante la narración, varias participantes reactivaron agravios; por ello se priorizaron condiciones de enunciación que centralizaran la voz de las entrevistadas y favorecieran la reconstrucción de procesos.

Violencia académica

La violencia académica consiste en patrones de abuso de poder que se manifiestan tanto en las actividades fundamentales de la academia —docencia, investigación,

difusión del conocimiento y gestión institucional— como en el ejercicio cotidiano de los roles profesionales del personal académico y administrativo que lo acompaña. Su persistencia no se explica únicamente por fallas normativas o decisiones individuales, sino por la forma en que se organizan y distribuyen recursos valiosos en el campo académico: financiamiento, plazas, promociones, autoridad, reconocimiento y pertenencia, entre otros. El género organiza esa distribución —quién accede, quién es creída/o, quién recibe crédito y quién asume costos—, estabilizando los patrones de abuso.

Es necesario distinguir entre abuso de poder y violencia académica. El *abuso de poder* se refiere a actos concretos mediante los cuales una persona utiliza su posición jerárquica para imponer su voluntad, obtener un beneficio o causar un daño a otra con menor capacidad de respuesta. Estos actos pueden ser puntuales y ocurrir en distintas situaciones. *Violencia académica*, en cambio, nombra un fenómeno social más amplio: aparece cuando esos abusos se inscriben y persisten en relaciones de intercambio desiguales y generizadas, ancladas en redes de poder y validadas por juicios sociales, de modo que el daño resulta aceptable —o incluso esperado—. Lo que convierte el abuso de poder en violencia académica no es la gravedad del acto aislado, sino su inserción y repetición dentro de una configuración relacional en las comunidades académicas

El acoso sexual, la exclusión institucional, el hostigamiento psicológico, la apropiación del trabajo ajeno, el descrédito público, el castigo a la maternidad o la manipulación afectiva no son expresiones fragmentarias de malestar. Son prácticas que comparten una lógica común: la utilización asimétrica del poder académico para condicionar trayectorias, imponer subordinaciones o preservar privilegios. Estas prácticas no solo implican un daño directo, sino que se sostienen en relaciones de intercambio en las que se negocian silencios, se transfieren cargas de trabajo, se distribuyen oportunidades y se acumulan beneficios. La violencia no actúa únicamente como imposición: opera dentro de relaciones marcadas por la gratitud, la lealtad, el temor o la complicidad. De ahí su potencia para sostenerse en el tiempo y su capacidad para eludir los mecanismos institucionales de regulación. Muchas mujeres, en consecuencia, optan por callar, adaptarse o desplazarse a otros espacios para no poner en riesgo sus avances académicos, su salud mental o sus vínculos profesionales.

Se propone, entonces, comprender la violencia académica como un fenómeno social que excede la dimensión del acto lesivo y se funda en la legitimación reiterada del abuso en comunidades que lo toleran, lo encubren o lo premian. Esta perspectiva permite integrar manifestaciones diversas de violencia que afectan a las mujeres en sus funciones académicas y discutir las reglas no escritas que definen quién puede hablar, quién debe callar y en qué condiciones es posible permanecer.

Los testimonios recogidos en esta investigación muestran que la violencia se manifiesta como una trama densa de prácticas —algunas explícitas, otras apenas perceptibles— que deterioran el bienestar emocional, el desarrollo profesional y la legitimidad intelectual de quienes la padecen. A veces se disfraza de exigencia formativa, pero opera a través del control, la humillación o la imposición del miedo. En otras ocasiones, se enraíza en las rutinas laborales: exclusión de espacios de decisión, sobrecarga de tareas invisibilizadas, manipulación de evaluaciones o silenciamiento de voces críticas.

También adopta formas de acoso sexual, desde insinuaciones ambiguas hasta coerciones explícitas, sostenidas por la impunidad de quienes ocupan posiciones de prestigio. Se expresa, asimismo, en la penalización encubierta de las trayectorias de las madres académicas, tratadas como menos disponibles o menos comprometidas. Incluso aparece en vínculos entre mujeres, cuando académicas con poder reproducen lógicas de exclusión como estrategia para mantener su posición de poder.

Debido a su complejidad, estas experiencias no pueden ser clasificadas con nitidez: se superponen, se acumulan y configuran comunidades donde la injusticia termina por parecer parte del funcionamiento ordinario. A menudo, las emociones mismas —culpa, miedo, vergüenza— funcionan como engranajes que estabilizan el abuso, no solo como efectos, sino como recursos activos de su reproducción.

La participación de mujeres en estas dinámicas no debe interpretarse solo como traición de género ni como excepción moral. En comunidades donde se penaliza la disidencia y se recompensa la docilidad, muchas académicas adoptan estrategias que, aunque orientadas a su propia protección, terminan por reproducir la violencia que alguna vez padecieron. Su acción debe leerse en diálogo con las economías de legitimidad abusiva que las condicionan.

Economías de legitimidad abusiva

Las economías de legitimidad abusiva son relaciones de intercambio desiguales y generizadas —de bienes materiales, simbólicos y afectivos—, ancladas en redes de poder y validadas mediante juicios sociales que legitiman la violencia. La estructura de género organiza accesos y expulsiones, sanciones y recompensas, credibilidad y descrédito, y protección y exposición.

Para facilitar el análisis, se distinguen tres dimensiones: redes de poder, relaciones de intercambio y legitimación de la violencia.

Redes de poder

El poder constituye una dimensión fundamental de las comunidades académicas. En su forma legítima —derivada de la autoridad racional-legal (Weber, 1993)— po-

sibilita la coordinación de tareas, la distribución de responsabilidades y el sostenimiento de proyectos colectivos mediante normas formalizadas y procedimientos impersonalizados. No obstante, esa misma estructura burocrática que organiza el quehacer académico puede ser instrumentalizada para proteger a personas agresoras, sancionar la denuncia o marginar a quienes no se alinean con lealtades implícitas. En estos casos, el poder no opera como principio de organización legítima, sino como dispositivo de control y silenciamiento (Foucault, 2002). Las redes que permiten esta deriva no se sitúan, necesariamente, fuera del orden institucional, sino que lo reproducen desde dentro.

Aunque sus liderazgos no siempre resultan visibles ni estables, las redes de poder tienden a concentrarse en personas —hombres o mujeres— con acceso a recursos institucionales, como financiamiento, cargos colegiados, prestigio académico o antigüedad. Estas redes ejercen influencia sobre mujeres con menor jerarquía —estudiantes, tesistas, becarias, profesoras asociadas o personal en trayectorias ascendentes—, cuyas oportunidades de desarrollo dependen, en buena medida, de su alineamiento con dichas alianzas.

El siguiente testimonio ilustra cómo las redes de poder y lealtades de grupo llegan a subordinar la norma racional-legal, reacomodar el mérito, derechos y acceso a oportunidades: “Unos compañeros me pidieron que no la denunciara. Eran hombres. Sabían que ella actuaba mal. También sabían que, por mi embarazo, tenía respaldo legal. La protegían porque formaban parte de su círculo. Ella los trataba distinto: los invitaba a su casa, les daba beneficios” (María Buitrago, docente y exfuncionaria universitaria).

Aquí se observa cómo la lealtad de pares reordena el mérito y neutraliza derechos. La red gira en torno a una agresora con capital relacional suficiente para atraer y retener aliados. Los “compañeros” que piden que no se denuncie son nodos de enlace que median entre la víctima y la autoridad, y actúan como porteros informales del acceso a oportunidades. La agresora administra beneficios privados —invitaciones a su casa, tratos preferenciales— que funcionan como incentivos selectivos para fidelizar a varones del círculo. La maternidad de la denunciante, que debería activar resguardos formales, queda subordinada a lealtades de grupo: el derecho no desaparece, pero pierde eficacia porque la red impone sus prioridades. Resultado: la norma racional-legal queda desplazada por una lealtad que adjudica premios, apuntala la impunidad y desalienta la denuncia, aun con respaldo jurídico.

El siguiente testimonio evidencia el control de cuellos de botella y la interpretación interesada de reglamentos como herramienta de exclusión:

Pero la situación alcanzó otro nivel cuando presenté mis documentos para la promoción de profesora asistente a profesora asociada. El proceso que normalmente tarda tres meses se alargó inexplicablemente. En la comisión de

evaluación nombraron como presidente a [mi agresor]. Entonces supe que no sería promovida. Todo quedó confirmado cuando otro miembro de la comisión me dijo: “Él no quiere que asciendas y va a usar cualquier argumento, por más tonto que sea, para impedirlo” (Amanda Esquivel, abogada y politóloga).

Aquí, el procedimiento, que debería ser impersonal y acotado por criterios públicos, se ralentiza sin causa clara; el nombramiento del agresor como presidente de la comisión anticipa el resultado. La red de poder se formaliza: los reglamentos se interpretan a conveniencia por quienes ocupan posiciones clave. Un “miembro de la comisión” que transmite la consigna (“va a usar cualquier argumento”) revela la circulación interna de la decisión: no se trata de debate técnico, sino de alineamiento. La red transforma la evaluación de méritos en un trámite destinado a justificar un desenlace ya fijado, lo que desactiva el ideal weberiano de neutralidad.

El siguiente caso exhibe una red densa que convierte contactos personales en veto laboral efectivo:

Un día antes, le pregunté si me renovarían el contrato: me dijo que sí. En mi ingenuidad pensé que, a pesar de todo, estaba a gusto con mi trabajo, que mi esfuerzo valía la pena. Creí que solo tenía un carácter difícil. Pero después de la discusión, me dijo: “O te pones las pilas o bye”. Intenté volver a mi antiguo trabajo dentro de la universidad. No me aceptaron. Él tenía contactos ahí. Me confesaron que había pedido el favor personal de que no me recontrataran. Regresé con él. No quería hacerlo, pero tenía miedo. Para molestarme, me envió a un área obsoleta. Me puso a revisar expedientes (Estefanía Aguirre).

Primero, el superior controla la renovación de contrato; luego, despliega su “contacto” para bloquear el regreso de la trabajadora académica a otra área, y finalmente usa la reasignación a una “área obsoleta” como castigo continuo. La frase “había pedido el favor personal de que no me recontrataran” muestra el uso de favores como moneda de intercambio: la red activa cierres de puertas que, en conjunto, producen una dependencia forzada. La amenaza no reside solo en perder el puesto actual, sino en no encontrar refugio en el mismo ecosistema. Esa coordinación entre unidades —aparentemente autónomas— revela que las redes de poder atraviesan fronteras organizacionales y convierten la movilidad interna en un privilegio condicionado por lealtades.

El siguiente testimonio muestra cómo la autoridad académica formal se tuerce mediante alianzas internas que reparten castigos y bloquean salidas. La burocracia, lejos de corregir, se usa para demorar, invalidar y blindar a quienes controlan cursos, comisiones y prestigio:

Me acusaron de haber entrado por “cuota femenina” y no por mérito; algunos profesores mostraron hostilidad porque “debía ganar” un candidato con conexiones. Intentaron negarme cursos. Uno de ellos, primero me asignó una clase de investigación, luego me citó para decir que todo estaba mal, irrumpió en mi aula, detuvo la sesión, tomó el control y después pidió mi despido. El director de área me defendió y amenazó con renunciar; trasladaron al agresor, pero el daño quedó.

Dos años después, otro profesor —en quien confiaba— reaccionó violentamente cuando me negué a aprobar una tesis que él dirigía: en reunión de área rompió cosas, golpeó la pared y me gritó. Fue devastador.

Luego, una estudiante me reportó que un profesor abusando de su posición inició una relación; sin protocolo, la orienté y él me amenazó por mensaje. Esos docentes se unieron contra mí. En pandemia, al proponer la renovación de la maestría, me atacaron públicamente y lanzaron una cruzada de descrédito.

Intenté denunciar: el rector me recibió un año después. Logramos crear un protocolo pese a la resistencia. La investigación de mi caso duró más del doble; una perito externa confirmó la violencia en un informe de 70 páginas, pero consiguieron desestimarlos (Paulina Cárdenas, doctora en ciencias sociales).

La red que se despliega en este testimonio conecta aulas, órganos colegiados y rectoría para administrar acceso, castigos y silencios desde dentro de la institución. La etiqueta de “cuota femenina” opera como marca reputacional que prepara el terreno para negar cursos y desautorizar el mérito: porteros informales controlan el umbral de oportunidades. La irrupción en clase y la solicitud de despido escenifican poder ante audiencias, reponiendo jerarquías mediante escarnio y amenaza. El director de área funciona como contranodo que frenaba el despido, pero la red adversa se rearticula: estalla violencia cuando la profesora sostiene un criterio académico (no aprobar una tesis), luego llega la amenaza del profesor señalado por relación desigual con una alumna, y más tarde una campaña pública de descrédito en plena discusión de la maestría. En el plano estructural weberiano, la rectoría y los procedimientos se convierten en recursos: demora en recibir la denuncia, resistencia a un protocolo, investigación que duplica plazos, peritaje externo confirmado y, aun así, desestimado. En clave foucaultiana, el poder circula por múltiples puntos y mantiene obediencias mediante tiempos, trámites y reputación. Resultado: una red densa, con liderazgo variable, que convierte normas y prestigio en instrumentos eficaces de disciplinamiento y silenciamiento.

En diálogo con la literatura sobre dinámicas de poder en la academia (Corbett *et al.*, 2024; Bloom *et al.*, 2021; Cipriano *et al.*, 2022), la propuesta de este artículo permite

comprender cómo las redes de poder activan y encubren la violencia. A diferencia de los estudios que explican la impunidad principalmente como una disfunción de los mecanismos institucionales de denuncia y sanción (Cipriano *et al.*, 2022; Hollis, 2017), aquí se sostiene que el prestigio, la autoridad y la protección se articulan mediante redes de poder en las que la violencia constituye un recurso eficaz para sostener trayectorias académicas, preservar jerarquías y distribuir reconocimiento.

Relaciones de intercambio

Las economías de legitimidad abusiva se sostienen en relaciones de intercambio profundamente desiguales y generizadas. En el campo académico, estos intercambios no son siempre explícitos; circulan a través de vínculos afectivos, promesas de apoyo, gestos de reconocimiento o favores simbólicos. Como ha señalado Pierre Bourdieu (1980), el intercambio simbólico es una forma de dominación que se ejerce cuando lo que se da y lo que se recibe no aparece como equivalente, pero sí como legítimo dentro del campo. A esta lectura se suma Viviana Zelizer (2005), quien mostró que los intercambios están moralmente marcados: no solo importan los bienes que se transan, sino los significados sociales y afectivos que los rodean.

En este testimonio se observa cómo un intercambio presentado como sociabilidad (“fiestas”) se convierte en condición de acceso: “Cuando anuncié que aplicaría, lo primero que me dijeron en la entrevista fue: ‘no podemos esperar que entres porque nunca fuiste a las fiestas’. Sabía que había rumores sobre este médico pidiendo favores sexuales a cambio de oportunidades académicas, y la mención de las fiestas en la entrevista lo validaba” (Sofía Montoya, médica).

La entrevista institucional traslada el “precio” de la oportunidad desde el mérito hacia la disponibilidad afectivo-sexual: lo que se ofrece —ingreso, tutoría, puertas abiertas— se trueca por presencia en ritos de pertenencia validados por rumores de “favores a cambio de oportunidades”. La candidata aporta trayectoria; la contraparte redefine el valor con una moneda no académica. El campo moraliza esa regla informal (“compromiso”), de modo que no asistir se lee como deslealtad. Así, la transacción asimétrica se vuelve legítima hacia adentro: la sociabilidad encubre coerción y fija el tipo de cambio entre proximidad personal y acceso académico.

En el siguiente caso se observa cómo un “don” inicial del profesor —beca, patrocinio, promesas de guía y viaje— instala una deuda que luego se cobra en trabajo intelectual y visibilidad transferida.

Yo tenía 18 o 19 años, un profesor de renombre impartió un curso en nuestra universidad. Nos habló de su investigación. Le comenté mi interés y me ofreció una beca. Ningún otro investigador lo había hecho. Empecé a trabajar con él, pero nunca se sentó a orientarme. Hice mi tesis sola [...] Él me animó a postu-

lar me para una beca para un congreso en Alemania. La beca no cubría todos los gastos. Envié mi resumen. Me pidió que le diera mi presentación. Cuando regresó le pedí mi constancia. Su respuesta fue tajante: “En los congresos internacionales solo dan constancia al que presenta”. Me quedé en shock. Me fui a llorar al laboratorio. Había trabajado tanto y él se había apropiado de todo” (Andrea Villaseñor, bióloga marina).

La estudiante produce conocimiento, se prepara para un congreso y entrega su presentación; el profesor captura el capital reputacional y niega el reconocimiento formal (“constancia solo a quien presenta”). El intercambio es desigual: la estudiante da tiempo, resultados y una oportunidad de reputación; a cambio recibe una beca parcial y la narrativa de que “así se hace” en congresos. La relación se viste de mentoría, pero funciona como conversión del capital cognitivo de abajo en prestigio de arriba. La equivalencia aparente oculta un despojo normalizado por el propio campo.

En el siguiente caso se advierte una economía de promesas que sostiene trabajo gratuito o precarizado:

La doctora ofrece becas en sus clases y eso es el gancho: “Aquí pueden hacer servicio social”, “aquí pueden hacer sus prácticas”, “yo les ofrezco una beca y soy su directora de tesis”. Al final, no vi que a quienes les prometía todo eso concluyeran sus tesis.

Después de que terminó mi beca, me ofreció seguir trabajando con ella a cambio de un apoyo [...] Obviamente no teníamos ningún tipo de derecho laboral. [...] ni para los pasajes me alcanzaba. Además [...] era adjunta en sus clases. Nunca recibí ninguna constancia ni ningún pago por las adjuntías (entrevista grupal).

Las ofertas reiteradas —“becas”, “servicio social”, “prácticas”, “dirección de tesis”— operan como gancho de entrada, el retorno esperado es mano de obra dócil sin derechos ni constancias. Lo que efectivamente circula es tiempo, tareas docentes y lealtad; lo prometido es crédito futuro (titulación, avales) que rara vez se materializa. La desigualdad se normaliza con un relato moral: quien acepta es “comprometida”; quien exige pago “no entiende cómo funciona”. El intercambio se legitima hacia adentro como formación, cuando en realidad convierte expectativas de carrera en trabajo no remunerado que nutre el prestigio de la parte alta.

A veces me hacía ir a su oficina solo para verme. Trabajábamos bien en la revista, pero la situación era molesta. Me sentaba junto a su escritorio, tenía una pantalla para mí, y de repente me tocaba la mano [...] Con el tiempo, inició un proyecto importante. Al principio, iba a formar parte de él, pero luego

llegó un chico nuevo. A mí me apartó, a él lo acercó [...] Hablaban del trabajo de campo en distintas ciudades. Una de ellas era mi ciudad de origen, así que le pregunté: “¿Por qué no me llevaste? No tenías que pagarme hospedaje, podía quedarme en casa de mi mamá”. Me respondió: “Es que tú no eres de tal profesión, ni vas a entender”. Si así era, ¿por qué me tenía trabajando en la revista? Me sentí tonta. Tal vez tenía razón. Tal vez de verdad no entendía. Más adelante él me confesó que no me quiso en el proyecto porque “no quería tentaciones” (Ana Rivas, fue becaria y asistente en una revista).

El superior convierte su capital institucional en poder de asignación (quién entra al “proyecto importante”, quién viaja, quién pertenece al equipo). Pero la regla práctica no es académica, sino relacional: hay contacto físico en la oficina y, más tarde, la propia justificación del jefe —“no quería tentaciones”— liga el cuerpo de ella con la decisión de excluirla. En paralelo, “acercas” a “un chico nuevo” y la “aparta” a ella: la distribución de oportunidades favorece al varón recién llegado y penaliza a la narradora. Siguiendo a Bourdieu, lo que ofrece (acceso a proyecto, campo, pertenencia) funciona como “don” que el detentador de capital administra discrecionalmente; según Zelizer, la transacción queda “marcada” por significados afectivos: lo que debería decidirse por competencia se redefine por trato personal. La coartada “no eres de tal profesión” encubre esa reasignación.

En conjunto, estos casos muestran que las relaciones de intercambio en las economías de legitimidad abusiva no se presentan como trueques explícitos, sino como sociabilidad, mentoría o cuidado institucional. Bajo esa superficie circulan bienes con valor académico concreto —ingreso, autoría, constancias, proyectos, movilidad— cuyo “precio” lo fijan quienes controlan los ritos de pertenencia, patrocinios, promesas y afectos. El intercambio asimétrico se naturaliza y convierte el trabajo, el tiempo y, a veces, el cuerpo de quienes están abajo en prestigio, control y reconocimientos para quienes están arriba.

En estas relaciones de intercambio, las mujeres que logran “pertenecer” son aquellas que aprenden a moverse dentro de estas reglas no escritas. Las que las desafían —por ética, convicción o límites personales— suelen ser expulsadas, desacreditadas o silenciadas. El acceso a becas, publicaciones, redes y trayectorias visibles no depende únicamente del mérito, sino de la capacidad de transitar y adaptarse a ciertas economías abusivas. Estudios como el de Goddixsen *et al.* (2023) han documentado estas dinámicas —por ejemplo, la presión para otorgar autoría a figuras de poder—, aunque suelen presentarlas como desviaciones éticas o problemas culturales, más que como engranajes de exclusión. Nuestra propuesta, en cambio, permite comprenderlas como relaciones de intercambio que distribuyen legitimidad, castigo y permanencia dentro del campo.

Legitimación de la violencia

Este artículo trabaja con dos dimensiones analíticas del concepto de legitimidad, en consonancia con la evolución de esta noción en la teoría sociológica. Desde la perspectiva clásica de Max Weber, la autoridad en el ámbito académico se legitima institucionalmente mediante marcos legales racionales que estructuran cargos, jerarquías y reglas formales de operación. Sin embargo, esta legitimidad estructural —aunque necesaria para el funcionamiento institucional— no garantiza un ejercicio del poder libre de abusos. Por ello, se retoma la propuesta de Gesa Lindemann (2022) para analizar cómo se legitiman actos concretos de violencia a través de juicios sociales. En este nivel, la legitimidad no es un atributo del cargo ni de la norma, sino una construcción intersubjetiva que depende de que terceros acepten o rechacen el uso de la violencia como válida, inevitable o no sancionable. Así, ambas aproximaciones permiten articular la dimensión normativa del poder con las prácticas cotidianas que lo sostienen, lo encubren o lo impugnan.

La violencia académica persiste no solo por redes de poder y relaciones de intercambio, sino también por las comunidades académicas que, por acción u omisión, la aceptan como parte del orden institucional.

En el siguiente caso se observa cómo la investidura del profesor y la risa del grupo convierten la burla en algo “aceptable”:

El profesor se rió y dijo: “Te tragaste completita la pastilla y el cuento del feminismo”. Los demás comenzaron a reír también. Miré las pantallas de mis compañeros y vi sus caras burlonas. Me sentí humillada. Quise responder, pero cuando pedí la palabra, él me cortó: “No, ahora te esperas a que hablen todas las manitas levantadas” [...] Un día, alguien retomó el tema del lenguaje patriarcal y dijo riéndose: “Ya ve, profe, lo que dijo ella. Yo creo que lo que en realidad quiso decir fue...”. Yo ya no respondía. Solo quería pasar desapercibida. Los compañeros que me apoyaban solo me enviaban mensajes privados. Nunca hablaban en público (Rosaura Miranda, estudiante).

Aquí se ve la legitimación situada en actos: la burla inicial del profesor fija el marco interpretativo y la risa colectiva lo consolida como aceptable. El “orden del turno” (“manitas levantadas”) se usa para desautorizar la respuesta en nombre de una regla, de modo que una norma —la moderación del uso de la palabra— se vuelve coartada para la humillación. La autoridad del docente provee la plataforma, la validación de pares (“caras burlonas”, chistes relanzados por estudiantes) opera como jurado social que declara la agresión “normal”. El apoyo privado y el silencio público muestran cómo la audiencia convierte la prudencia en complicidad. La mezcla de investidura formal y risa compartida produce un veredicto: hablar de feminismo merece escarnio; callar es lo sensato.

De manera similar, el siguiente testimonio muestra cómo el prestigio del ponente y las risas de colegas legitiman un chiste sexista como ingenio académico, desplazando el daño al terreno de la “broma”:

Organizando un simposio nos dijo: “Recuerden que sus presentaciones deben ser como las faldas de una mujer perfecta: lo suficientemente largas para cubrir todo, pero lo suficientemente cortas para llamar la atención”. La incomodidad no solo venía por sus comentarios, sino también por las risas de los compañeros. Perdías la confianza en quienes te rodeaban. Era un profesor con una trayectoria académica muy reconocida, podía hacer este tipo de comentarios sin consecuencia alguna (Esther Roldán, trabaja en el ámbito médico y de investigación).

Desde la perspectiva de Lindemann (2022), el comentario no es solo un exabrupto: contiene una pretensión normativa implícita, según la cual ese tipo de discurso es admisible en el marco de la formación universitaria. Cuando esa pretensión no es desmentida por los otros, sino celebrada o naturalizada, la violencia se convierte en parte del orden aceptado. Los terceros, aquí, actúan como comunidad interpretativa: definen qué acciones son tolerables y cuáles no.

En el siguiente caso se observa cómo la violencia se normaliza por habituación: se nombra “carácter difícil” y se celebra la dureza como rigor, con lo cual la audiencia absuelve al agresor:

Las investigadoras que estaban en ese laboratorio atestiguaban ese nivel de violencia y abuso y no hacían nada; solo te veían con pena y decían: “Sí, es una persona difícil”. En su historial había un estudiante que había renunciado al doctorado por el nivel de violencia de este investigador. Él se jactaba de eso, decía que eran debiluchos, personas que no podían aguantar. (Constanza Varela, prestadora de servicios en 2013 y 2014).

La violencia es conocida, documentada y reconocida entre pares. Sin embargo, nadie interviene. La categoría “persona difícil” opera como dispositivo de neutralización moral: transforma el daño en peculiaridad. A su vez, el agresor interpreta el abandono del doctorado como signo de debilidad. No niega el abuso; se jacta de él. En este escenario, lo que se legitima no es solo el acto, sino la figura del agresor como autoridad exigente. La violencia, lejos de ser obstáculo para el reconocimiento, se convierte en prueba de mérito. Esto es posible porque los terceros —colegas, pares, autoridades— eligen no interrumpir la narrativa.

El siguiente caso muestra cómo la legitimación de la violencia alcanza su forma más explícita: el reconocimiento institucional del agresor:

Al final, publicó un libro y no me dio crédito por nada. Usó mis resultados, los mismos que antes había dicho que no servían. Luego supe que tenía antecedentes: se apropiaba del trabajo de sus alumnos y colegas, pero la universidad lo protegía. No quise quejarme porque temía que me tacharan de conflictiva. Sabía cuál sería la respuesta. Se siente intocable, como alguien a quien nadie puede cuestionar. Hace un par de días, se le reconoció como destacado economista (Lorena Benavides, ha participado en varios programas y proyectos de su universidad).

La apropiación de resultados seguida de publicación sin crédito muestra cómo la legitimidad estructural —protección universitaria, reconocimiento público posterior— cubre la agresión con un sello de excelencia (“destacado economista”). La impunidad no se sostiene solo en el cargo, sino en el veredicto social que desalienta la queja (“me tacharan de conflictiva”) y en el historial conocido pero tolerado (“la universidad lo protegía”). La secuencia invierte la carga de la prueba: la víctima mide riesgos reputacionales antes de reclamar, mientras la institución valida *ex post* al agresor con premios/elogios. Ese reconocimiento público funciona como ceremonia de legitimación: no importa el pasado; el libro y el prestigio lo reescriben. Los terceros —colegas, autoridades, comunidad— no solo no sancionan, sino que afianzan la autoridad del autor del daño.

A continuación, se observa cómo dos autoridades legitiman la degradación sexualizada con burla y exigencia de disculpa.

El encargado del área hacía comentarios obscenos sobre las bailarinas y tenía actitudes invasivas. Intenté ignorarlo, como tantas otras mujeres en ese tiempo, porque era eso o quedarme sin trabajo [...] Luego, me asignó tareas humillantes: “Ven con vestido corto para entregar medallas en una ceremonia”. La intención era clara: degradarme. Cuando lo confronté con [otra autoridad] ambos se burlaron y me obligaron a disculparme (Diana Arriaga, bailarina).

Desde la lectura de Lindemann (2022), aquí hay un veredicto que vuelve “válida” la agresión. El encargado formula un trato degradante (sexualización del cuerpo y tareas humillantes) y el tercero actúa como audiencia que convalida: se ríe, invierte la culpa y exige la disculpa de la víctima. La ofensa se vuelve “aceptable”. La amenaza estructural (“quedarse sin trabajo”) provee el marco coercitivo, pero la legitimidad no proviene del cargo, sino de esa aceptación intersubjetiva en la escena: la burla conjunta establece la norma local, fija qué cuenta como correcto y clausura la posibilidad de impugnar.

A diferencia de los estudios que documentan la prevalencia del acoso o la inacción institucional sin indagar en los mecanismos que permiten su aceptación social (Cipriano *et al.*, 2022; *cf.* Hollis, 2017), esta sección propone una lectura de la

legitimación de la violencia académica como proceso intersubjetivo. La violencia se estabiliza no solo cuando es ignorada, sino cuando su pretensión normativa —por acción u omisión— es aceptada por quienes la presencian, comentan o gestionan. En este enfoque, la risa, la indiferencia, el desplazamiento administrativo o el prestigio institucional operan como formas activas de legitimación, más que como simples efectos colaterales. De este modo, el análisis contribuye a la literatura al mostrar que la violencia no solo se tolera desde los márgenes, sino que puede ser premiada, convertida en mérito y sostenida colectivamente dentro de la comunidad académica (Najafi *et al.*, 2021; Corbett *et al.*, 2024), especialmente cuando quien la ejerce dispone de diversas fuentes de poder.

Reflexiones finales. Cambios en las relaciones de género y nuevas posibilidades para la vida académica

Este artículo ha mostrado que la violencia académica contra mujeres (sexual, laboral-institucional, docente-formativa, simbólica-autorial, emocional-psicológica, materna) se explica por economías de legitimidad abusiva que articulan intercambios materiales-simbólicos-afectivos en redes de poder y juicios sociales que legitiman el abuso. En este cierre se propone mirar estas dinámicas desde una perspectiva más amplia: los cambios de largo plazo en las relaciones de género y sus implicaciones para crear nuevas formas de convivencia académica.

En los últimos cien años, las relaciones de género han experimentado transformaciones profundas que han alterado no solo la organización social en su conjunto, sino también las formas en que se concibe el lugar de las mujeres en espacios históricamente masculinizados como la academia. Estos cambios, impulsados por movimientos feministas, procesos de democratización social y una creciente toma de conciencia colectiva sobre las formas de violencia, han permitido visibilizar injusticias antes naturalizadas y han ampliado los márgenes de lo que se dice y se denuncia (Iregui-Bohórquez *et al.*, 2020; Esteve *et al.*, 2025).

El crecimiento sostenido de estudios sobre violencia de género en las universidades, la emergencia de protocolos, defensorías y campañas institucionales, así como la presencia de académicas comprometidas con la transformación de sus comunidades, son síntomas de un momento en el que ya no resulta posible desestimar la violencia como “problemas personales” o “conflictos menores”. Aunque persisten resistencias, silencios y mecanismos de legitimación del abuso, también se han abierto espacios de disputa y acción política.

Este artículo ha buscado contribuir a esa disputa proponiendo una herramienta conceptual para comprender cómo la violencia académica se reproduce, se intercambia y se legitima dentro del campo universitario. El concepto de economías de legitimidad abusiva pretende ofrecer una forma de articular analíticamente prácti-

cas que, pese a su diversidad, comparten una lógica de reproducción de poder asimétrico bajo formas socialmente aceptadas o incluso valoradas.

Con ello, el artículo complejiza las explicaciones centradas exclusivamente en el patriarcado, sin contradecirlas. Aporta una perspectiva que muestra cómo la violencia se sostiene también mediante intercambios legitimados socialmente, en los que participan redes de poder, incluidas mujeres. Con la dimensión de la legitimidad —entendida como el juicio colectivo que convierte el abuso en mérito o disciplina— se amplía la comprensión sobre por qué la violencia persiste incluso en instituciones que las condenan públicamente. El género se mantiene como categoría clave, pero inscrito en una lógica institucional que permite observar cómo ciertas formas de violencia son funcionales a la reproducción del orden académico.

Este mismo enfoque permite avanzar hacia zonas menos exploradas y, a menudo, incómodas del fenómeno: no solo por lo que revelan sobre la violencia, sino por los modos en que desordenan las explicaciones más consolidadas.

La violencia ejercida por mujeres contra mujeres no puede explicarse únicamente a partir de factores como escasez de recursos, cultura de competencia o presión institucional hacia la autosuficiencia individual, ni tampoco como resultado de un contexto neoliberal y masculinizado que impone normas, expectativas y lógicas de competencia entre mujeres (Castelao-Huerta, 2020). Antes bien, debe comprenderse como una forma de participación en redes de poder, relaciones de intercambio y procesos de legitimación que reproducen patrones de abuso y ofrecen recompensas a cambio de complicidad. Estas dinámicas se insertan en estructuras jerárquicas y culturas organizacionales que normalizan prácticas de exclusión mediante discursos de mérito y profesionalismo adaptados a modelos dominantes de éxito (Mangolothi, & Mnguni, 2022; Da Rocha Grangeiro *et al.*, 2023).

De modo similar, las denuncias falsas promovidas por mujeres suelen ser abordadas en la literatura como anomalías individuales, explicadas a partir de factores emocionales, cognitivos o procedimentales (Insley, 2003; Madonsela *et al.*, 2022; Demarchi *et al.*, 2020). Sin embargo, este enfoque impide ver que, en las comunidades académicas, tales denuncias pueden operar como instrumentos estratégicos dentro de juegos institucionales de poder, coherentes con las mismas lógicas de intercambio que sostienen otras formas de violencia y exclusión en el campo académico.

Asimismo, las emociones —como la culpa o el miedo— no son solo consecuencias subjetivas del abuso (Bloom *et al.*, 2021; Cipriano *et al.*, 2022), sino elementos activos dentro de relaciones de intercambios afectivos que contribuyen a la legitimación de la violencia, desincentivan la denuncia y estabilizan las relaciones abusivas sobre las que se construye la autoridad académica.

Más allá de defensorías, protocolos y campañas, prevenir la violencia académica requiere un nuevo pacto: que las redes de poder abran la circulación y no blinden jerarquías, que las relaciones de intercambio se reconozcan como vínculos recíprocos y no como trueques opacos, y que la violencia se sancione colectivamente como falta y no como mérito. La violencia es un problema político; la dignidad, su condición de posibilidad.

Agradecimientos

Este trabajo fue posible gracias al Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (PASPA-UNAM).

Agradecemos de manera especial a Ana Álvarez Romero por su contribución sustantiva en la edición de los testimonios y en la discusión ética del trabajo, así como al equipo del proyecto por su apoyo en la realización, transcripción y edición de las entrevistas: Yoali Mancilla Anaya, Manuela Gutiérrez, Sara Sanz Reyes, Ana Pascoe Rodríguez, Marian Torres Rodríguez, Ximena Domínguez Gómez, Michelle Quiñones Guzmán y Emma Sabina Franco Montoya.

Referencias

- Acker, Joan (1990). Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations. *Gender & Society*, 4(2), 139-158. <https://doi.org/10.1177/089124390004002002>
- Becker, Howard S. (1998). *Tricks of the Trade: How to Think About Your Research While You're Doing It*. Chicago: University of Chicago Press.
- Biernacki, Patrick, & Waldorf, Dan (1981). Snowball Sampling: Problems and Techniques of Chain Referral Sampling. *Sociological Methods & Research*, 10(2), 141-163. <https://doi.org/10.1177/004912418101000205>
- Bloom, Brittnie E.; Sorin, Cierra Raine; Wagman, Jennifer A, & Oaks, Laury. (2021). Employees, Advisees, and Emerging Scholars: A Qualitative Analysis of Graduate Students' Roles and Experiences of Sexual Violence and Sexual Harassment on College Campuses. *Sexuality & Culture*, 25(3), 1083-1105. <https://doi.org/10.1007/s12119-021-09841-w>
- Bourdieu, Pierre. (1980). *Le sens pratique*. París: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre. (2001). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Boyle, Kaitlin, & McKinzie, Ashleigh (2015). Resolving Negative Affect and Restoring Meaning: Responses to Deflection Produced by Unwanted Sexual Experiences. *Social Psychology Quarterly*, 78(2), 151-172. <https://doi.org/10.1177/0190272514564073>

- Braxton, John; Proper, Eve, & Bayer, Alan. (2011). *Professors Behaving Badly: Faculty Misconduct in Graduate Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Bruner, Jerome. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buquet, Ana; Cooper, Jennifer A.; Mingo, Araceli, & Moreno, Hortensia. (2013). *Intrusas en la universidad*. México: UNAM.
- Burawoy, Michael. (1998). The Extended Case Method. *Sociological Theory*, 16(1), 4-33. <https://doi.org/10.1111/0735-2751.00040>
- Cantalupo, Nancy, & Kidder, William (2018). A Systematic Look at a Serial Problem: Sexual Harassment of Students by University Faculty. *Utah Law Review*, 2018(3), 671-786.
- Castelao-Huerta, Isaura (2020). The Discreet Habits of Subtle Violence: An Approach to the Experiences of Women Full Professors in Neoliberal Times. *Gender and Education*, 34(2), 216-230. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1815660>
- Charmaz, Kathy (2014). *Constructing Grounded Theory* (2a. ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Cipriano, Allison E.; Holland, Kathryn J.; Rieger, Agnes, & O'Callaghan, Erin. (2022). Severe and Pervasive? Consequences of Sexual Harassment for Graduate Students and their Title IX Report Outcomes. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 22(1), 89-116. <https://doi.org/10.1111/asap.12336>
- Clarke, Adele. E. (2005). *Situational Analysis: Grounded Theory After the Postmodern Turn*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Corbett, Estelle; Barnett, Julie; Yeomans, Lucy, & Blackwood, Leda (2024) "That's Just the Way it Is": Bullying and Harassment in STEM Academia. *IJ STEM Ed* 11(27). <https://doi.org/10.1186/s40594-024-00486-3>
- Da Rocha Grangeiro, Rebeca.; Bastos Gomes Neto, Manoel, & Esnard, Catherine (2023), "Women in Leadership Positions in Universities: Are they Really Queen Bees?" *Management Research Review*, 46(5), 739-754. <https://doi.org/10.1108/MRR-03-2021-0239>
- Demarchi, Samuel; Tomas, Frédéric; Franchi, Angélique; Fanton, Laurent (2020). Cognitive Dissonance and False Rape Allegations: A Case Study. *La Revue de Médecine Légale*, 11(3), 122-128. <https://doi.org/10.1016/j.medleg.2020.04.004>
- Denzin, Norman. (2001). *Interpretive Interactionism* (2a. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Esteve, Albert; Castro, Andrés, & Becca, Federica (2025). Family Change in Latin America: Schooling and Labor Market Implications for Children and Women. *Oxford Open Economics*, 4(1), i292-i306. <https://doi.org/10.1093/ooec/odae026>
- Finlay, Linda. (2002). "Outing" the Researcher: The Provenance, Process and Practice of Reflexivity. *Qualitative Health Research*, 12(4), 531-545. <https://doi.org/10.1177/104973202129120052>
- Foucault, Michel (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Glaser, Barney G., & Anselm L. Strauss (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Goddiksen, Mads Paludan; Johansen, Mikkel Willum; Armond, Anna Catharina; Clavien, Christine; Hogan, Linda; Kovács, Nóra; Merit, Marcus Tang; Olsson, I. Anna S.; Quinn, Una; Santos, Júlio Borlido; Santos, Rita; Schöpfer, Céline; Varga, Orsolya; Wall, P. J.; Sandøe, Peter, & Lund, Thomas Bøker (2023). "The person in Power Told me To"—European PhD Students' Perspectives on Guest Authorship and Good Authorship Practice. *PLoS ONE* 18(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280018>
- Guest, Greg; Bunce, Arwen, & Johnson, Laura (2006). "How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability". *Field Methods*, 18(1): 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Guetterman, Timothy C.; Chang, Tammy; DeJonckheere, Melissa; Basu, Tanmay; Scruggs, Elizabeth, & Vydiswaran, V. G. Vinod (2018). Augmenting Qualitative Text Analysis with Natural Language Processing: Methodological Study. *Journal of Medical Internet Research*, 20(6), e231. <https://doi.org/10.2196/jmir.9702>
- Haraway, Donna (1988). "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective". *Feminist Studies* 14(3). 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Harding, Sandra (1991). *Whose science? Whose Knowledge?: Thinking from Women's Lives*. Ithaca, Nueva York: Cornell University Press.
- Hollis, Leah P. (2017). *The Coercive Community College: Bullying and its Costly Impact on the Mission to Serve Underrepresented Populations*. Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/S1479-364420160000018019>
- Insley, Carlton Ransom (2003). *Community College Human Resource Officers' Perceptions of False Sexual Harassment Accusation Processing*. (Tesis doctoral). Las Vegas: University of Nevada, Las Vegas. <http://dx.doi.org/10.25669/oyrl-0qun>

- Iregui-Bohórquez, Ana María; Melo-Becerra, Ligia Alba; Ramírez-Giraldo, María Teresa, & Tribín-Uribe, Ana María (2020). The Path to Gender Equality in Colombia: Are we there yet? (Borradores de Economía, núm. 1131). Banco de la República, Colombia.
- Labov, William (1972). *Language in the Inner City*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Lassiter, Luke Eric (2005). *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lincoln, Yvonna S. y Egon G. Guba (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Lindemann, Gesa. (2022). Violence and Legitimacy. En G. Lindemann, *Approaches to the world: The multiple dimensions of ordering* (pp. 231-246). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748922124>
- Lorenz, Katherine; Kirkner, Anne, & Mazar, Laurel. (2019). Graduate Student Experiences with Sexual Harassment and Academic and Social (Dis)engagement in Higher Education. *Journal of Women and Gender in Higher Education*, 12(2), 205-223. <https://doi.org/10.1080/19407882.2018.1540994>
- Madonsela, Thobile Perseverance; Omodan, Bunmi Isaiah, & Tsotetsi, Cias T. (2022). Causes of the Alarming Rise of False Sexual Allegations Against Teachers in South African Schools. *Journal of Education, Teaching, and Learning*, 7(2), 130-134. <https://doi.org/10.26737/jetl.v7i2.3238>
- Magrin, Juliana V.; Franco, Ademir; Makeeva, Irina; Paranhos, Luiz Renato, & Rigo, Lilian (2019). Emotional, Physical and Sexual Violence Against Female Students Undergoing Medical, Dental and Psychology Courses in South Brazil. *European Journal of Dental Education*, 23(4), 455-460. <https://doi.org/10.1111/eje.12452>
- Mangolothi, Brightness, & Mnguni, Peliwe Pelisa (2022). Workplace Bullying and Its Implications for Gender Transformation in the South African Higher Education Sector. *International Journal of Critical Diversity Studies*, 4(2), 61-84. <https://doi.org/10.13169/intecritdivestud.4.2.0061>
- Marck, Claudia H.; Ayton, Darshini; Steward, Trevor; Koay, Hui-Fern; Wiley, Joshua F.; Taiaroa, George; Walton, Courtney C.; Weld-Blundell, Isabelle; Greaves, Matthew D., & Singh, Ankur (2024). The Workplace Culture, Mental Health and Wellbeing of Early- and Mid-Career Health Academics: A Cross-sectional Analysis. *BMC Public Health*, 24(1122). <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18556-0>
<https://link.springer.com/article/10.1186/s12889-024-18556-0#citeas>

- Martin, Matthew; Goodboy, Alan, & Johnson, Zac (2015). When Professors Bully Graduate Students: Effects on Student Interest, Instructional Dissent, and Intentions to Leave Graduate Education. *Communication Education*, 64(4), 438-454. <https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1041995>
- Méndez-Cadena, María Esther; Martínez-Corona, Beatriz, & Pérez-Nasser, Elia (2016). Prácticas generadoras de violencia en un espacio académico de posgrado. *Ra Ximhai*, 12(1), 33-47. <https://doi.org/10.35197/rx.12.01.2016.02.mm>
- Mies, Maria. (1983). Towards a Methodology for Feminist Research. En Gloria Bowles, & Renata Duelli Klein (eds.), *Theories of Women's Studies* (pp. 117-139). Londres: Routledge.
- Moss, Sherry, & Mahmoudi, Morteza (2021). STEM the Bullying: An Empirical Investigation of Abusive Supervision in Academic Science. *EClinicalMedicine*, (40), 101121. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2021.101121>
- Najafi, Ramin; Khorasani, Abasalt; Haghani, Mahmoud, & Abolghasemi, Mahmood (2021). Semantics of Power in the Academic Research Process: A Phenomenological Analysis of the Experiences of Students and Graduates of Tehran University. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 17(2), 113-151. [10.22051/jontoe.2021.29457.2911](https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.29457.2911)
<https://www.magiran.com/paper/2328572/semantics-of-power-in-the-academic-research-process-a-phenomenological-analysis-of-the-experiences-of-students-and-graduates-of-tehran-university?lang=en>
- Oakley, Ann (1981). *Interviewing Women: A Contradiction in Terms?* En H. Roberts (ed.), *Doing Feminist Research* (pp. 30-61). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Peña Saint Martin, Florencia; Martin, Brian; Aquino López, Hilde Eliazer. & von der Walde Moheno, Lillian. (2014). Graduate Students as Proxy Mobbing Targets: Insights from three Mexican Universities. *Workplace: A Journal for Academic Labor*, (24). <https://doi.org/10.14288/workplace.v0i24.183250>
- Polkinghorne, Donald E. (1995). Narrative Configuration in Qualitative Analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1): 5-23. <https://doi.org/10.1080/0951839950080103>
- Portelli, Alessandro (1991). *The Death of Luigi Trastulli and Other Stories: Form and Meaning in Oral History*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Qiu, Geping, & Cheng, Hongming (2022). Gender and Power in the Ivory Tower: Sexual Harassment in Graduate Supervision in China. *Journal of Gender Studies*, 32(6), 600-615. <https://doi.org/10.1080/09589236.2022.2138839>

- Reinharz, Shulamit (1992). *Feminist Methods in Social Research*. Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Ricoeur, Paul (1984). *Time and Narrative, vol. 1*. Chicago: University of Chicago Press.
- Riessman, Catherine Kohler (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rosenthal, Marina; Smidt, Alec, & Freyd, Jennifer (2016). Still Second Class: Sexual Harassment of Graduate Students: *Psychology of Women Quarterly*, 40(3), 364-377. <https://doi.org/10.1177/0361684316644838>
- Smith, Dorothy. E. (1987). *The Everyday World as Problematic: A Feminist Sociology*. Toronto: University of Toronto Press.
- Smith, Linda Tuhiwai (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. Londres y Dunedin: Zed Books/University of Otago Press
- Sutton, Tara E.; Culatta, Elizabeth; Boyle, Kaitlin M., & Turner, Jennifer L. (2021). Individual Vulnerability and Organizational Context as Risks for Sexual Harassment among Female Graduate Students. *Social Currents*, 8(3), 229-248. <https://doi.org/10.1177/23294965211001394>
- Thompson, Paul (2000). *The Voice of the Past: Oral History* (3a. ed.). Oxford y Nueva York: Oxford University Press.
- Timmermans, Stefan, & Tavory, Iddo (2014). *Abductive Analysis: Theorizing Qualitative Research*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Weber, Max (1993). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wilkins, Kate; Carroll, Sarah L.; Davis, Kristin P.; Hauptfeld, Rina; Jones, Megan S.; Larson, Courtney L.; Laverty, Theresa M., & Pejchar, Liba. (2023). Sexual Harassment Disproportionately Affects Ecology and Evolution Graduate Students with Multiple Marginalized Identities in the United States. *BioScience*, 73(5), 376-387. <https://doi.org/10.1093/biosci/biad032>
- Yow, Valerie Raleigh (2014). *Recording Oral History: A Guide for the Humanities and Social Sciences* (3a. ed.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Zelizer, Viviana (2005). *The purchase of intimacy*. Princeton University Press.

Acerca de las autoras

Carolina Espinosa Luna es investigadora titular del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM. Es doctora en Ciencia Social con especialidad en Sociología por El Colegio de México. Sus principales líneas de investigación incluyen la sociología de la violencia y la investigación cualitativa. Actualmente es profesora visitante en la LUMSA Università en Roma, Italia (2024-2025). Dos de sus obras más recientes son:

1. Espinosa Luna, Carolina, & Ramírez Ruiz, Liliana (2021). Microsistemas de interacción. Agresiones al personal sanitario en la pandemia por covid-19 en México. *MAD*, 45, 46-59.
2. Espinosa Luna, Carolina, & Mancilla Anaya, Yoali Zaret (2024). Más allá del heroísmo: narrativas sobre el comportamiento del personal de salud en la pandemia temprana. *Cultura y Representaciones Sociales*, 18 (36), 27.

Consuelo Corradi es profesora titular de sociología general en el Departamento de Ciencias Humanas de la LUMSA Università en Roma, Italia. Es consejera en el Consiglio Universitario Nazionale, órgano de representación del sistema universitario italiano ante el Ministero dell'Università e della Ricerca. Es doctora en Teoría Social por la Università di Roma La Sapienza. Sus principales líneas de investigación son las teorías sociológicas de la violencia y la modernidad, y la violencia contra las mujeres. Dos de sus obras más recientes son:

1. Corradi, Consuelo, & Donato, Stellamarina (2024). Movements' Dynamics and Government Responsiveness to Violence Against Women: A Study Set Against Political and Social Change in Spain and Italy. *Violence against women*, 30 (14), 3609-3632.
2. Corradi, Consuelo (2023). Il biocapitale femminile e il corpo open access. A proposito di corpi umani, corpi animali e tecnologia. *Sociologia Italiana*, 23.