



UNIVERSIDAD DE GRANADA
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL

**GÉNERO, UNIVERSIDAD E IDENTIDADES ACADÉMICAS: UN
ESTUDIO DE CASO EN LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD VERACRUZANA**

TESIS DOCTORAL

DOCTORANDA

ANA ESTER EGUINO RAMONDA

DIRECTORA

DRA. BEATRIZ PÉREZ GALÁN

CODIRECTOR

DR. MIGUEL ÁNGEL CASILLAS ALVARADO

Granada, Septiembre de 2007

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	6
INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I	
INICIO DEL CAMINO: LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	
1.1 Objetivos generales.....	28
1.2 La propuesta.....	28
1.3 La etnografía.....	29
1.3.1 Diseño del cuestionario cuestionario.....	38
1.3.2 La entrevista en profundidad.....	42
1.4 Dimensiones de análisis.....	54
1.4.1 Categorías.....	57
a) Mujer.....	57
b) Patriarcado y poder.....	59
c) División sexual del trabajo.....	60
d) Identidad y género.....	61
1.4.2 Dimensiones.....	63
1.4.3 Variables.....	64
1.4.4 Indicadores.....	64
1.5 La interpretación.....	65

CAPÍTULO II	
LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD FEMENINA	
2.1 Mujer e identidad.....	75
2.1.1 Identidad.....	85
2.1.1.1 La sociedad.....	87
2.1.1.2 La familia.....	96
2.1.1.3 La escuela.....	102
2.2 Patriarcado y poder.....	109
2.2.1 Poder.....	112
2.3 División sexual del trabajo.....	117
2.4 Género.....	129
CAPÍTULO III	
GÉNERO Y DOCENCIA	
3.1 Identidad y docencia.....	143
3.2 Mujer y docencia.....	147
3.2.1 Lo personal.....	154
3.2.1.1 Elección de la carrera.....	155
3.2.1.2 Edad.....	158
a) 25 a 35 años.....	160
b) 36 a 50 años.....	162
c) Más de 50 años.....	164
3.2.1.3 Doble rol.....	166
3.2.2 Lo institucional.....	168
a) Ingreso o socialización.....	169
b) Trayectoria y profesionalización.....	173
c) Construcción de los grupos académicos.....	178
d) Prestigio.....	180
e) Rutinas.....	181
f) Gratificaciones y experiencias negativas de la profesión.....	182

CAPÍTULO IV	
GÉNERO Y UNIVERSIDAD	184
4.1 La universidad en México.....	184
4.1.1 Poder y universidad.....	206
4.1.2 Las académicas.....	211
4.2. Escenario etnográfico: la Universidad Veracruzana.....	218
4.2.1. Un escenario: la Facultad de Pedagogía.....	238
CAPÍTULO V	
LAS VOCES DE LAS ACADÉMICAS	
5.1 Referentes de identidad personal.....	255
5.1.1 Familia de origen.....	255
5.1.2 Edad.....	261
5.1.3 Estado civil.....	264
5.1.4 Hijos.....	265
5.1.5 Nivel socioeconómico.....	273
5.1.5.1 De la vivienda.....	273
5.1.5.2 Ingreso mensual familiar.....	273
5.1.5.3 Trabajo doméstico y su distribución.....	276
5.1.6 Toma de decisiones familiares y personales.....	283
5.2 Referentes de identidad profesional.....	289
5.2.1 Edad.....	291
5.2.2 Antecedentes escolares.....	291
5.2.3 Elección de la carrera.....	311
5.2.4 Ingreso o socialización.....	316
5.2.5 Trayectoria y profesionalización.....	327
a) Antigüedad y participación en actividades institucionales.....	332
b) Grados.....	337

<ul style="list-style-type: none"> c) Cargos..... 339 d) Año sabático y becas..... 342 e) Gratificaciones de la práctica..... 344 f) Experiencias negativas..... 349 g) Reconocimientos..... 353 h) Rutinas..... 357 	
<p>FINAL DEL CAMINO: A MODO DE CONCLUSIÓN..... 361</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. La Universidad..... 362 <ul style="list-style-type: none"> 1.1 La Facultad y las académicas..... 365 <ul style="list-style-type: none"> a) De 25 a 35 años..... 378 b) De 36 a 50 años..... 380 c) Más allá de 50 años..... 380 	
<p>BIBLIOGRAFÍA GENERAL.....</p>	
<p>ANEXOS</p> <ul style="list-style-type: none"> I. Cuestionario II. Guía de entrevista III. Informe estadístico (Índices) IV. Informe estadístico (Cruce de variables) 	

AGRADECIMIENTOS

Este texto es producto de un entramado de situaciones: de países, de instituciones, de actoras/es que, a diferentes niveles participaron durante los diferentes tramos del camino. A todos ellos quiero dejar plasmado mi reconocimiento.

A esta Alta Casa de Estudios por abrirme sus puertas y reconocer mi trayectoria para iniciar un diálogo académico que todavía no ha concluido. Al Instituto de Investigaciones en Educación donde encontré no sólo refugio sino todo el apoyo que me permitió no sólo construir parte de mi trayectoria sino verdaderas redes apoyo académico y de amistad que, a lo largo de estos años, dejaron profundas huellas

A Beatriz Pérez Galán, directora de la tesis, que desde los inicios del trabajo fue apuntalando mis conocimientos y fue capaz de hacerme ingresar –inconscientemente– en un campo disciplinario que hoy forma parte de mis conocimientos y estructuras conceptuales: la Antropología. Al Doctor Miguel Ángel Casillas Alvarado, codirector de la tesis, quien fue otro de los pilares en el que me apoyé durante todo el camino. No hay duda de que su mirada sociológica fue la otra parte del apoyo teórico que necesitaba. A ambos agradezco su comprensión y amistad para concluir la empresa en la que me hallaba comprometida. No hay duda de que sus miradas socioantropológicas fueron un estímulo para mi trabajo como así también debo reconocer su perseverancia, entusiasmo y paciencia para releer las distintas versiones.

Sus lecturas, a veces, me devolvieron una mirada, una imagen en la que aparezco mejor de lo que soy. Se los agradezco con infinito afecto.

También debo reconocer la lectura y los comentarios históricos-literarios del Mtro. Juan Ventura Sandoval que incidieron en la elaboración del texto y en la estructuración del material.

A Nancy Jácome que, con su experiencia y conocimientos en el manejo estadístico, hizo posible hacer una lectura diferente del contexto y de las actoras/es. Asimismo, debo reconocer el eficaz trabajo de Karla González y Luis Ernesto Cruz Ocaña, mis becarios, quienes durante numerosas jornadas capturaron diversas escrituras-reescrituras, productos de mi personalidad obsesiva.

Finalmente doy todo mi reconocimiento a las/os principales protagonistas de esta investigación: las académicas/os de la Facultad de Pedagogía que abrieron las puertas y ventanas desde las que pude observar su trayectoria personal y académica. Sin sus aportes este trabajo no hubiese visto la luz y tenido un final feliz. Estoy inmensamente agradecida por su franqueza, entusiasmo y el haberme dejado entrar en sus vidas. Todas/os tienen sus propias visiones, sus propias construcciones, sus historias personales.

El texto que a continuación presento es un entretejido de historias de vida y, por lo tanto, no puede explicarlo todo. Son historias que han pasado por el filtro de mi corazón, de mi experiencia académica e investigativa.

INTRODUCCIÓN

Al iniciar la redacción de estas páginas vinieron a mi mente las palabras de Octavio Paz (2000). Este autor que leí cuando traté de fijar mi mirada fuera de las fronteras de mi conocimiento, mi cultura y mis convicciones para tratar de explorar y explicarme el porqué de las actuaciones de las académicas en la universidad. Para aprender de esta realidad tuve que leer mucho y, este juego, se transformó en un develador del alma humana. Estoy convencida que su texto explica entre sus páginas a más de una mujer mexicana como así también el comportamiento de los hombres, la brutalidad y la violencia. Por ello, necesito citarlo:

La mujer siempre ha sido para el hombre “lo otro”, su contrario y complemento. Si una parte de nuestro ser anhela fundirse a ella, otra, no menos imperiosamente, la aparta y excluye. La mujer es un objeto, alternativamente precioso o nocivo, más siempre diferente. Al convertirla en objeto, en ser aparte, y al someterla a todas las deformaciones de su interés, su vanidad, su angustia y su mismo amor le dictan, el hombre la convierte en instrumento. Medio para obtener el conocimiento y el placer, vía para alcanzar la supervivencia, la mujer es ídolo, diosa, madre, hechicera o musa, según muestra Simone de Beauvoir, pero jamás puede ser ella misma. (...) Y a la mujer le ocurre lo mismo: no se siente ni se concibe sino como objeto, “como otro”. Nunca es dueña de sí. Su ser se escinde entre lo que es realmente y la imagen que ella se hace de sí. Una imagen que le ha sido dictada por la familia, clase, escuela, amigas, religión y amante. Su feminidad jamás se expresa, porque se manifiesta a través de formas inventadas por el hombre (:213-14).

A partir de estas imágenes de la mujer como objeto, instrumento, madre, hechicera y musa trato, a lo largo de la investigación, ir poniendo orden a mis ideas para analizar, en primer término, la manera en que se construye la identidad de género y, en segundo, mostrar a partir del juego dialéctico entre la teoría y el trabajo empírico, la construcción-deconstrucción-reconstrucción de las identidades de un grupo de académicas universitarias. Construcción identitaria que es una forma de actuación socioindividual que las actoras crean y recrean a lo largo de la permanencia en la institución.

Como mujer y académica inicié un camino incierto, difícil, impredecible que poco a poco se fue delineando y convirtiéndose en un recorrido con altas y bajas y, con el paso del tiempo, se transformó en una situación muy placentera. Desde que los primeros interrogantes fueron tomando forma fui planteando un itinerario que me ofreciera una imagen por dónde empezar, qué hacer y adónde ir. Interrogantes que estuvieron presentes a lo largo de la investigación y durante el proceso de la escritura. Ahora, a la distancia creo que de aquel camino inicial que di mis primeros pasos se han abierto nuevas brechas, senderos y posibilidades que pueden ser retomadas por otras/os lectores- investigadoras/es interesadas/os en la misma problemática.

Mi perspectiva de análisis está enraizada en una posición psicoantropológica en la medida en que investigo a las instituciones en general y, a la universidad en particular, como instancias de socialización, por una parte; y, por otra, la manera en que inciden en la construcción de la identidad genérica. Desde esta posición examino la manera en que se construyen las identidades académicas, intersectadas por diversos planos y situaciones. Mi mirada -o múltiples miradas- va de lo social a lo individual, de lo subjetivo a la subjetivización, de lo consciente a lo inconsciente entretrejida con historias personales e institucionales. Al analizar cómo estas mujeres se apropian del mundo académico y le otorgan sentido señalo ciertos comportamientos homogéneos que se manifiestan desde la elección de la carrera hasta la trayectoria y

profesionalización. Comportamientos determinados tanto por los orígenes sociales, las experiencias familiares, el vínculo que establecen con la institución y la ideología que permea todos sus actos. En una palabra, enfoco mi mirada a las etapas de vida sexuada, el ingreso, la trayectoria y la profesionalización como espacios de producción y reproducción cultural y, por lo tanto, ponen de manifiesto una visión muy particular del mundo y la realidad.

El camino recorrido lo fui haciendo por tramos. El primero, fue seleccionar aquellas categorías que, desde la antropología feminista, me sirvieron de apoyo o como pilares para iniciar el recorrido. En este caso, mujer e identidad, patriarcado y poder, división sexual del trabajo y género. Categorías conceptuales que cruzan toda la investigación y me permitieron, por un lado, analizar la problemática en torno de la situación de la mujer y, por otro, precisar la línea de estudios sobre la manera en que se construyen las identidades académicas. Asimismo son instrumentos, líneas de análisis que hicieron posible la indagación, comprensión e interpretación de los comportamientos explícitos y latentes que configuran la rica vida de la universidad, la facultad, el aula y sus actoras. En este caso, los estudios de género ofrecen nuevas perspectivas a un viejo problema: el estudio de las académicas. Lo redefine en términos nuevos y permite visualizar desde otra perspectiva a las mujeres no sólo por ser tales sino por ser actoras con historias, dentro de una historia mucho más amplia que contiene y comprende la experiencia humana. Así, el concepto de género - como construcción social - cruza toda la investigación y determina la actuación de las académicas en la institución en función de: a) los antecedentes familiares, b) las etapas sexuadas, c) la integración a los espacios sociales y escolares y d) la diversidad disciplinaria que da origen a actitudes hacia la profesión, la participación en el trabajo académico, en los órganos de gobierno e instancias administrativas.

Conceptos teóricos que me permitieron entender el proceso de subjetividad y subjetivización del género para, posteriormente, detectar el papel que juega en el

desarrollo psicosocial y profesional de las académicas. En una palabra, examino de qué manera la experiencia de ser mujer se construye socialmente como así también con relación a los diversos tipos de interacción que mantienen dentro del contexto patriarcal de las organizaciones académicas. Es decir, lo que las mujeres hacen de su vida y profesión para mostrar cómo el sentido de la propia biografía y autorrealización se desarrolla a partir de la acumulación de experiencias y se ubican en la carrera de manera diferente a la de los varones. En efecto, realicé un entretejido de significados, expectativas y comportamientos discrepantes o bien convergentes que comparten este grupo de académicas. Así, al tratar de responder al conjunto de interrogantes iniciales recordé alguna de las enseñanzas de Freud: aparte de los factores conscientes muchos procesos inconscientes determinan las trayectorias de vida, los temas de estudio y la elección de una profesión. Sin embargo, no es simple ni ingenuo elegir una carrera, el ingreso, la construcción de una trayectoria académica que, en el fondo, responde tanto a la historia familiar como escolar. Es, en este entrecruzamiento de condiciones, que trato de indicar cómo se construye el ser académica o más bien la identidad de las académicas universitarias.

El segundo tramo del recorrido consistió en iniciar la exploración contextual ¿Dónde empezar a mirar? ¿Con qué horizonte? ¿Hasta dónde fijar mi mirada? Etapa que me permitió hacer un doble recorte: a) la universidad mexicana, en general y b) la Universidad Veracruzana y, dentro de ella, la Facultad de Pedagogía. En este último caso, analizo sus relaciones con respecto a otras instituciones universitarias nacionales con las que comparte más semejanzas que diferencias. Entre ellas, la escasa representatividad de las mujeres en los cargos de decisiones y participación político-académica a pesar de su ingreso masivo, hace más de dos décadas, como alumnas y, posteriormente, como académicas e investigadoras. De todas maneras, este aumento de la participación femenina siempre ha estado vinculado al campo de la docencia; especialmente, por qué la enseñanza ha sido una de las actividades que

las mujeres no sólo tienen una amplia experiencia sino que escogen carreras que son una prolongación de las actividades propias de su sexo; por ejemplo, psicología, pedagogía, asistencia social, idiomas, enfermería, administración de empresas, medicina, etc. Elección que obedece a la manera en que tradicionalmente se nos hace mujeres. No “nacemos mujeres” sino que es la llamada “educación femenina” la que ha conformado nuestra condición. Sin embargo, las categorías de análisis me ofrecieron no sólo una nueva manera de ver y analizar el mundo sino de leer la realidad.

Un tercer tramo, en el que interseco los conceptos teóricos, el trabajo empírico y el nivel de concientización expresada por las académicas, sus significaciones reales e imaginarias que dieron cabida a otras categorías que me permitieron explicar diversos referentes bajo los cuales se construye-reconstruyen las identidades académicas. Formas de interacción que ponen de manifiesto en qué medida a través de los relatos hay un eje que las articula cuando cuentan sus historias de vida en las entrevistas: la maternidad y el cuidado de los hijos. En otras ocasiones, me hice eco de historias lejanas a través de las respuestas del cuestionario. Para, finalmente, en la última etapa del camino rescató sus voces que, desde la posición de género y edad, expresan la manera de ser y el poder al interior de la unidad doméstica y la institución.

Me interesaron como mujeres que ocupan una posición -central o periférica en la institución- y a quienes le doy la voz a través de la narración de sus historias de vida para ver la manera en que la imagen de la mujer - transmitidas por la sociedad, la escuela y la familia - se relaciona tanto con las etapas sexuadas como con la construcción de la trayectoria y la profesionalización académicas. En suma, los rasgos que las definen, sus efectos en la educación, en la Universidad y en la Facultad pero, sobre todo, con relación a sí mismas en la medida que reproducen en el ejercicio de la profesión la condición de clase y de académicas aprendida en la institución que no les

ha permitido encontrar nuevas formas de intercambio y escenarios de interacción. Así, las más desprotegidas -las de menor edad y contratadas por horas clase- sufren y viven, al interior de la institución la desigualdad, la discriminación, la soledad y la exclusión en la medida en que el grupo de poder agudiza la estratificación en función de la antigüedad y el tipo de contratación. Esta minoría debe buscar vías alternativas y subterfugios más allá de las posibilidades del sistema para defender sus posiciones, derechos y esperanzas. De allí que las ideas centrales que manejo están propuestas una y otra vez en contextos diferentes y a propósito de desarrollos argumentales semejantes. Semejantes en cuanto a las opciones teóricas que están entretejidas: antropología, educación, psicoanálisis, historia, etc. como discursos que van otorgándole cohesión y coherencia al texto.

Al final del camino puedo indicar que la mayor parte de ellas eran la primera del grupo familiar en ingresar a la universidad como alumnas y, posteriormente, como académicas en la misma institución que habían concluido sus estudios: la Facultad de Pedagogía. Aunque todas las entrevistadas fueron destacadas en sus estudios -becadas-, manifiestan bajo grado de confianza en sí misma e inseguridad. Rasgos que las llevaron a enfrentar dificultades al comienzo de la carrera y la búsqueda de apoyos que favorecieran su iniciación y trayectoria. Como consecuencia de su sistema de creencias han sido incapaces de renunciar al rol históricamente asignado: de madre. Imagen que -al igual que la de la Virgen de Guadalupe que cruza todo el territorio- dejó huellas muy profundas que, en momentos de decisiones y elecciones importantes para la profesión, el rol materno fue fundamental antes que la búsqueda de una salida más allá de los límites de la institución. Asimismo, son incapaces de creer que el sexismo, las concepciones patriarcales y misóginas existen en la Universidad. Sobre estas experiencias se organiza el último tramo de la investigación en las que reflejo, como expresa Novo (2003) que:

Sobre estas intuiciones y experiencias gira el texto: ser mujer, serlo de mil maneras, desde las múltiples historias que aquí se relatan, narraciones en las que ellas, las mujeres, casi siempre hablan solas, hacia dentro, conscientes de esa invisibilidad primera que las reduce a un silencio íntimo y profundo, aunque externamente se expresen en alto, aunque vayan y vengan, aunque rían. No es una invisibilidad de tipo físico, no. Es la voz interior del alma femenina que casi nunca logra ser captada, que esconde los anhelos, los deseos, las señas de identidad de todo ser que busca reconocerse en un medio que no le reconoce. Así hemos crecido las mujeres, así vamos creciendo. (:17)

Recorrer este camino y escribir sobre sus historias me resultó muy placentero tanto como mujer y como académica. Me fue introduciendo en un intrincado laberinto de conceptos articulados: el género, la universidad y la inequidad, las académicas, sus comportamientos y actuaciones. Para ello fue necesario rescatar con sus propias palabras la manera de reconstruir el ser académicas. Actividad en la que cada día se sienten más inseguras, indefensas y amenazadas por la evolución acelerada de la sociedad y la universidad a la que no pueden o no saben responder. Académicas que se caracterizan por comportamientos conservadores y, bajo esta óptica, organizan las interacciones con las/os colegas/os y sus estudiantes.

Frente a la nueva realidad universitaria -sistemas de evaluación, becas, empleos de las nuevas tecnologías de la información, etc.,- no han podido construir un marco intercultural más amplio que les permita la internalización de nuevos valores, ideas, pensamientos reflexivos y críticos para afrontar las exigencias de este contexto complejo y cambiante y, sobre todo, definir hacia donde van y cómo hacerlo. Dado que la Universidad, la Facultad, el aula y la comunidad son los escenarios en los que se desarrolla su vida laboral tendrán que reconstruir el rol profesional al mismo tiempo que se incrementan y tornan más urgentes las exigencias exteriores. Aumento de responsabilidades, cambio de roles y funciones se mezclan con un conjunto de factores que las conducen a mayor confusión y estrés. El camino que deben empezar a recorrer es el de la autorreflexión, la libertad que les permita tomar conciencia de su condición para descubrirse, conquistarse, aprender a ser

libres. Implica, en términos de Freire (1970) aprender a leer la palabra escrita con que la cultura se expresa. Aprender a decir la palabra es toda la pedagogía pero también toda la antropología. De allí que han de ser ellas mismas que han de convertirse y concebirse como intelectuales y poner en práctica tanto la sabiduría, la creatividad para afrontar todas y cada una de las nuevas exigencias de este siglo que acaba de nacer. Para ello deberán concebir la actividad académica como un proceso de permanente aprendizaje, experimentación, comunicación y reflexión compartida no sólo para afrontar la incertidumbre de nuestra época con menor ansiedad y lograr la elaboración de proyectos e iniciativas satisfactorias y gozar de la aventura del conocimiento, la cultura y las posibilidades de autodesarrollo creador.

Quizá si estas mujeres pudieran reflexionar sobre su propia biografía, posiblemente podrían llegar a ser capaces de explicarse, al menos a sí mismas, cómo han llegado a ser el tipo de académicas que son en este momento. Quizá todas ellas no han vuelto la espalda a la feminidad tradicional y no se ven como diferentes con relación a otras mujeres ni a los varones.

Ana Ester Eguinoa

Verano de 2007

CAPÍTULO I

INICIO DEL CAMINO: LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Estas páginas han sido redactadas en un momento en que se abren nuevas perspectivas con relación no sólo a lo que significó escribirlas sino también por el sentido del tema investigado. En primer término, este texto ha significado para mí no sólo un cambio en el enfoque de investigación sino también una actividad sumamente placentera al permitirme reflexionar sobre la construcción de las identidades genéricas, en general, y la de las académicas en particular; en segundo, en la manera en que se ha ido construyendo, deconstruyendo y reconstruyendo mi propia identidad. En una palabra, mi práctica profesional. Considero, ante todo, que ha sido un proceso de construcción fascinante en la medida en que es el resultado de una situación muy especial, en circunstancias específicas y en un contexto muy particular: la universidad. A ello quiero referirme. Para explicar este recorrido haré referencia a

una serie de antecedentes que dieron origen a la investigación; después en una primera etapa fueron dando forma al proyecto de investigación y, en una segunda, al trabajo de la tesis. Entre ellos destaco: a) mis lecturas, b) mis experiencias académicas y c) mi ingreso en el Doctorado en “Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales”.

Con relación al primer apartado debo indicar que las obras de Freud (1967), Anzieu (1987) y Abraham (1986 y 1987) me orientaron, tanto para la construcción del proyecto como en el proceso de escritura. Freud me ha acompañado a lo largo de mi vida académica. En la investigación empleo algunos postulados básicos del psicoanálisis, como un planteamiento transdisciplinar y de vinculación con la investigación social en la medida en que existe un terreno común al sujeto, la investigación social y el trabajo del psicoanalista: el lenguaje. En la teoría de Freud se han originado los conocimientos que me permitieron detectar los comportamientos y las actuaciones de los seres humanos y, referido a este trabajo, organizar y llevar a cabo las entrevistas, con base en sus postulados teóricos. Por su parte, Anzieu me ofreció los lineamientos teóricos para analizar al ser humano con relación a las etapas de la vida y los procesos de producción escrita, y hacer hincapié, especialmente, en las crisis, los bloqueos, las fantasías, las pérdidas, la percepción del mundo y de la realidad. Dentro de este conjunto de factores personales destaco cómo, en la etapa adulta, el ser humano puede cambiar o reorientar el objeto de investigación y/o el contenido de la escritura¹. De Abraham tomé la idea de examinar a los docentes como personas y el conjunto de factores personales y socioinstitucionales que determinan su actuación y, a su vez, contribuyen a su plena realización o decaimiento.

¹ Todo proceso de escritura representa: (...) lo que el escritor es: sus sueños, sus lecturas, su edad, su lengua, su apariencia física, sus enfermedades, sus padres, su clase social, su trabajo (...) y también su género sexual, sin duda alguna. Por eso, el sexo, no es más que un ingrediente entre muchos otros. (...) El escritor, al igual que cualquier otro artista, intenta echar una ojeada fuera de las fronteras de sus conocimientos, de su cultura, de las convenciones sociales; intenta explorar lo informe y lo ilimitado, y ese territorio desconocido se parece mucho a la locura”. Montero (2003:171).

Con relación al segundo apartado, mis experiencias académicas, debo indicar que en los últimos años he dictado cursos y seminarios sobre las académicas y su práctica, a nivel teórico; complementariamente, en este trabajo pretendo plasmar y atestiguar muchas de las ideas analizadas y contrastarlas con el trabajo de campo. Entre éstas experiencias educativas puedo citar, en 1998, “La función y la práctica docente” a la que siguieron “El maestro y el alumno”, “La crisis de la docencia”, “El estrés de enseñar” “Docencia y género”, “Estudios de género y educación en México I, II y III y IV”², entre otros. Todas y cada una de estas experiencias resultaron sumamente enriquecedoras en tanto fueron los primeros pasos para analizar, bajo la óptica del género, la escuela, los contenidos, los libros de textos, el empleo del lenguaje, la práctica de las/os docentes y la actuación de las/os alumnas/os. De todas maneras, al iniciar la búsqueda bibliográfica para la investigación pude detectar la escasez de estudios al respecto, especialmente que analizaran, desde un punto de vista etnográfico, la problemática de las académicas en el campo de la pedagogía nacional.

En cuanto al tercero, mi ingreso en el doctorado me permitió ir construyendo una nueva visión del mundo y de la realidad. Creo que cada uno de los cursos, los contactos con los docentes - investigadores, los compañeros, mis lecturas - ya más orientadas al tema - me permitieron hacer un trabajo de síntesis con relación a las experiencias personales -fantasías, deseos, aspiraciones, crisis y los distintos campos disciplinarios que analizan, directa o indirectamente, el problema del género. Entre ellos, cito a Freud, quien revolucionó el pensamiento científico con su Teoría del Inconsciente, la Neurosis y la Libido: es importante como teoría, como método de investigación, cómo práctica y, sobre todo, por el conocimiento profundo de la vida anímica de los seres humanos. Así, el psicoanálisis, más que cualquier otro enfoque

² Estas experiencias académicas anteriores y/o paralelas al proceso de investigación tuvieron como escenario el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana e instituciones de nivel medio superior. Los seminarios se convirtieron en un foro de análisis y discusión entre docentes, investigadoras/es y alumnas/os interesadas/os por la problemática del género y la educación.

psicológico, establece una profunda conexión entre los factores filogenéticos, hereditarios y el contexto social. Por su parte, las feministas, preocupadas por la manera en que la femineidad ha sido asociada con la masculinidad en una relación de subordinación, han recurrido a él buscando un medio de contrastar estas ideas intelectual y políticamente.

Asimismo incidieron en la redacción los siguientes autores: Simone de Beauvoir quien, con *El segundo sexo*, permitió dar un giro copernicano al pensamiento que sobre la mujer se tenía y dio lugar al desarrollo de nuevas concepciones teóricas; asimismo, feministas críticas, contemporáneas, nacionales y extranjeras: Teresa del Valle, Celia Amorós, Marta Lamas, Graciela Hierro, Ely Bartra, Rosario Castellanos, Marcela Lagarde, entre otras. Investigadoras que, desde diferentes trincheras teóricas, plantearon la concepción de la mujer en general, y de la mujer mexicana en particular, al expresar que ser mujer no es una naturaleza sino una condición social. Esto ha llevado a la afirmación de que no nacemos mujeres, sino que es la educación recibida en la familia y profundizada por la escuela -a partir del curriculum manifiesto y oculto- el fundamento que construye la identidad genérica. La teoría feminista incorpora nuevas categorías de análisis para estudiar este sujeto emergente: la mujer y sus relaciones sociales; hace referencia a la manera en que se construye la subjetivización y la subjetividad, efecto de un conjunto de prácticas significantes a partir de las cuales el ser humano se sitúa en el mundo, y en función de las cuales nos volvemos interpretables. En consecuencia tanto los procesos de subjetividad como de subjetivación deben ser “leídos” como no unitarios, múltiples y dinámicos. Así, los aportes teóricos de los estudios de la mujer han permitido pensarla y conceptualarla desde otra perspectiva, en la medida en que dos grandes problemáticas se plantean: a) cómo se construye y estructura la identidad femenina dentro de su diversidad, definida siempre como proyección del “otro” y b) cuáles son las tareas que realizan y qué posiciones ocupan las mujeres dentro de las tres

actividades hegemónicas de la modernidad: la ciencia, el estado y la economía. Así, en términos de Nicolson (1997):

La ciencia social feminista, el psicoanálisis y las críticas postestructuralistas han hecho una contribución significativa a la comprensión del significado del cuerpo de un género determinado, y las feministas, en particular, han aportado luz sobre las connotaciones de poder de estos significados. (:87)

La construcción de la identidad genérica tiene necesariamente que ver con lo que un grupo social considera como natural y pertinente para cada ser humano; también, en función de lo que cada uno de ellos elabora en el proceso de subjetivación. Es decir, la categoría género-asignada a los individuos como una categoría simbólicamente establecida - define las formas de actuación de acuerdo con el sexo, la edad, la clase social y da lugar a comportamientos diferenciados. Ella se encuentra determinada por las relaciones de poder que rigen el ordenamiento jerárquico de la sociedad a partir de los condicionamientos sociales, económicos, políticos y culturales; también, en relación con el interior de cada contexto institucional y familiar. Por último, involucra un código de valores diferenciados cuya función es describir los comportamientos “correctos” para encaminar a los seres humanos en una determinada dirección, en función de la edad, el género y el nivel socioeconómico.

La identidad de género se va construyendo a lo largo de la historia de vida. Ésta es interpretada y reconstruida por cada una/o de las/os actoras/es sociales dentro del horizonte de significados y conocimientos disponibles en la cultura, en un momento dado. En ese tenor, desde los postulados del feminismo analizo la manera en que la condición de la mujer se ha ido deconstruyendo para dar paso a nuevas significaciones del mundo, de la realidad y, por ende, de la construcción de las identidades femeninas. De modo que la identidad femenina puede ser reconocida como una construcción o como punto de partida para construirse. Por ello pretendo mostrar la forma en que el pensamiento feminista y, más especialmente, el feminismo

crítico -vinculado a las ciencias sociales- ha intentado dar respuesta a ciertos interrogantes relacionados con la manera en que se han tejido y entretejido las creencias, las tradiciones, los imaginarios y las prácticas que constituyen el entramado cultural en el contexto mexicano, fundamento de la diferencia entre los sexos. En una palabra, la manera en que se va entretejiendo el desarrollo histórico y los nuevos aportes disciplinarios en el que hay conceptos fundamentales que es necesario deconstruir: a) mujer, b) patriarcado y poder, c) división sexual del trabajo y d) identidad y género y, dentro de este último, la manera en que se construyen los procesos de subjetividad y subjetivación profesional.

En este rastreo histórico parto de la posición de subordinación de la mujer a partir de tres instancias: la sociedad, la familia y la escuela. Desde este análisis cuestiono la explicación tradicional de que la diferencia biológica entre los sexos origina todas las formas de desigualdad. Sobre todo, que una de las representaciones básicas de las diferencias entre los sexos es la simbolización que cada sociedad hace de ella, la manera en que imagina lo que es propio de cada uno y la forma en que se las/os educa en la familia y en la escuela. De todas maneras, el feminismo originó un cambio en los paradigmas de las ciencias sociales al introducir la perspectiva de género y retomar la explicación crítica del sujeto como productor de significados. Así, en términos de Lagarde (1993):

Aceptar que el sujeto no está dado sino que es construido en sistemas de significados y representaciones culturales requiere asumir el hecho incontrovertible de que está encarnado en un cuerpo sexuado. (:14)

En el contexto mexicano, los aportes teóricos del feminismo han sido retomados por distintos campos temáticos -antropología, filosofía, historia, educación, psicoanálisis, lingüística, literatura, etc.- que han intentado dar respuesta a diferentes interrogantes respecto a la manera en que se han tejido las prácticas y las creencias de acuerdo con

condiciones sociales específicas. Por ello planteo: ¿Para qué sirve la reflexión feminista sino es para leer en términos nuevos el significado del género y de los conflictos alrededor de éste? ¿De qué manera se produce la deconstrucción del género en un proceso de cambio cultural? ¿Hasta dónde el género determina lo que un ser humano interpreta de las normas sociales, las reproduce o cambia desde su perspectiva? ¿Cómo distinguir qué aspectos del cuerpo están libres de marcas culturales, o sea, del género?

En este trabajo, la construcción de la identidad genérica en la sociedad moderna es entendida como un proyecto de vida y, por tanto, las diferentes etapas por las que atraviesa la mujer constituyen una especie de migración a mundos sociales en lo que se va adquiriendo un cierto número de identidades posibles. En cada etapa vital la identidad sufre cambios y modificaciones, de modo que el ser humano se encuentra atormentado por una crisis de identidad permanente. Esta crisis puede dar origen a una ansiedad permanente o, por el contrario, generar mayor equilibrio, satisfacciones y placeres. Por ello, en todo proceso de cambio cultural se proyectan o construyen nuevas categorías genéricas que permiten la construcción de nuevas identidades femeninas. De todas maneras, las mujeres se enfrentan a un mosaico de posibilidades en los que se puede identificar si su comportamiento responde a la estabilidad que representa la tradición o, en caso contrario, al cambio inherente de la modernidad. En este sentido, trato de reconocer si el proceso de cambio cultural proyecta nuevos modelos genéricos que permiten la construcción de nuevas identidades femeninas.

Por otra parte, analizo el modo como se construye la identidad de género con relación a los cambios en las prácticas y creencias culturales que han ocurrido en el México urbano, durante el transcurso de varias décadas de conmoción local y global, lo que me permite hacer una nueva lectura de los lugares que ocupa la mujer en este México urbano del Siglo XXI. Al estudiar cómo se construye y transforma la identidad de género en una comunidad universitaria exploro ciertas categorías

culturales, algunas relativamente fijas, otras, en proceso de cambio; analizo la forma en que las diferencias y similitudes culturales están conformadas por actoras/es sociales diversas/os que, a su vez, limitan y expanden los significados de la identidad de género.

El camino recorrido desde aquel proyecto inicial, presentado en el año 2004, poco a poco fue tomando forma hasta llegar a las preguntas que le dieron origen, entre las que figuran: ¿Cómo las mujeres verbalizan la experiencia de vida? ¿Cómo las viven con relación a su situación genérica? ¿Cómo se perciben con respecto al contexto en que ha ocurrido su existencia laboral y cotidiana? ¿Cómo se pone de manifiesto la identidad dentro de un sistema diseñado para producir y regular los gestos, dictar los valores y vigilar el deseo? ¿Cómo lo vivido puede ser una realidad opaca, creativa y/o liberadora? Estas reflexiones dieron pie a la elaboración de construcciones teóricas para, posteriormente, aproximarme a las mujeres reales - las académicas - y plantear nuevas interrogantes que permean todo el trabajo: ¿Cuáles son los factores que determinan la diferencia genérica entre una y otra? ¿Qué hace a las académicas semejantes? ¿Cuáles son las opciones de vida definidas genéricamente *para* ellas? Y, por último ¿Cuáles son las opciones de vida definidas genéricamente *por* ellas? Con esto intento analizar la manera en que las académicas construyen la identidad, incluyendo tanto el análisis de las experiencias vitales como de institucionales que se intersectan y determinan formas de actuación.

En la investigación las ubico como una unidad de descripción y como agentes de transformación, como actoras que pueden tener representaciones colectivas y prácticas similares pero también saberes diferenciados, conflictivos y hasta antagónicos. Recuperar la perspectiva de estas mujeres supone hacer evidente la desigualdad, la diferencia que caracteriza a la sociedad, por una parte, y por otra, la actuación profesional. Partir de las experiencias vitales de cada una me permitió una mayor comprensión de los procesos que viven y han vivido. En una palabra, se trata

en primer término, de incursionar en la manera en que estas mujeres se perciben, se representan a partir del ejercicio de la profesión y, en segundo, destacar las voces sociales que atraviesan sus decisiones y dilemas para explorar las formas de resistencia -o no- que oponen a la institución, los cambios y estabilidad de significados y sentidos que atienden a la construcción de su ser social como mujeres y académicas. En síntesis, el interés de la investigación reside en indagar las continuidades y discontinuidades en el proceso de subjetivación de las mujeres dando cabida a las voces, las experiencias y testimonios de las académicas de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Asimismo, reconocer sus condiciones de vida, posibilidades de decisión, formas de negociación, prohibiciones, autoritarismos a los que se han visto sometidas, resistencias o transgresiones que viven y operan como elementos tradicionales de la cultura o bien como factores dinámicos de los contenidos culturales. También, los caminos que han elegido para continuar, enfrentar o resistir los mandatos e imposiciones. Por ello, a lo largo del trabajo destaco tres procesos: a) el sistema de autoridad instituido, b) la interiorización de la institución y c) el espacio privado de las académicas.

Abordar el tema de la construcción de la identidad -desde una “psicoantropología feminista”- no me ha resultado una tarea fácil. En primer término, por la relación que he desarrollado a lo largo de mi experiencia con estas académicas cuyas formas de vida me interesaba conocer y, sobre todo, interpretar. En segundo, en la medida en que se han ido construyendo relaciones comunicativas y transferenciales que, poco a poco, se fueron profundizando. En tercero, porque analizo situaciones personales con relación a las historias de vida -y asociadas con ellas al género- que no siempre resultan conscientes en cuanto a los condicionamientos sociales del poder, el patriarcado y la división sexual del trabajo; por ejemplo, la incidencia de las figuras parentales en la elección de la carrera, la visión familiar sobre la profesión docente como una carrera para mujeres, la imitación de figuras familiares que han tenido peso

en las historias de vida, entre otras. En cuarto, porque esta situación transferencial, de empatía, generó, a su vez, una carga emocional en la medida en que fui confrontando mi historia personal con sus vivencias, concepciones y valores pero, sobre todo, desde la extrañeza y la no comprensión que puede significar la actuación de las demás actoras sociales.

Los pasos que me propuse desde el inicio hasta la culminación de la investigación fueron dirigidos a reconstruir la definición que de sí mismas elaboran estas académicas que, situadas en relaciones sociales e institucionales específicas -la Facultad de Pedagogía- y en un momento histórico concreto -albores del siglo XXI-, han sufrido -o no- cambios identitarios significativos a lo largo de su vida. Al hacer esta reconstrucción fue posible incorporar las características que diferencian a las mujeres entre sí en virtud de la edad, estado civil, experiencias laborales, entre otras. Me propuse dar cuenta de la feminidad a partir de los atributos asignados al género y entenderla como una huella que va dejando la experiencia de habitar en el cuerpo de mujer, en un momento histórico determinado.

El motivo de ubicar la investigación en la carrera de pedagogía fue por el hecho de ser una de las “asignadas” por el sistema social para las mujeres pero, sobre todo, porque éstas poseen rasgos que las definen y diferencian de otras académicas (Cfr. Zapata Martelo:2000); por una parte y, por otra, haber mantenido al interior de la institución, una relación específica con el poder de género dando lugar a una “endogamia genérica”. Así, como plantea Harding (1998) hay:

(...) que subrayar que “las experiencias de la mujeres”, *en plural*, ofrecen los nuevos recursos con los que cuenta la investigación. Esta formulación indica que los mejores estudios feministas difieren de los tradicionales de muy diversas maneras. No es una casualidad que una vez admitido que no existe el *hombre* universal sino sólo hombres y mujeres culturalmente diferentes, la eterna compañera del “hombre” -la “mujer”- también haya desaparecido. Es decir, las mujeres se nos presentan solo en clases, razas y culturas diferentes: no existe la “mujer” universal, como tampoco “la experiencia de la mujer”. Pero, las experiencias genéricas no sólo varían de acuerdo con las culturas sino con los tipos de conflictos que éstas generan en cada ser humano. Por ejemplo, las

experiencias como madre y como académica suelen ser contradictorias. Las académicas suelen hablar sobre las contradicciones de su identidad entre lo que experimentan como mujeres y como profesionales. (:22-23)

A lo largo del texto desarrollo un conjunto de categorías -mujer e identidad, patriarcado y poder, división sexual del trabajo y género- que las/os teóricas/os feminista han propuesto para analizar a las mujeres como actoras en diversos contextos sociales, políticos y económicos³. Asimismo, retomo estas mismas discusiones teóricas que, en el marco de la universidad, dan origen a la construcción de las identidades académicas como modos de actuación permanentes o en proceso de cambio.

Al investigar a las académicas en un contexto institucional específico que, en la última década ha operado cambios importantes, fue necesario no sólo desarrollar planteamientos conceptuales que me permitieran entender cómo se construye la identidad de género sino, a su vez, averiguar empíricamente la forma en que se realiza. Pretendí, de esta manera dar cuenta de los modos en que se ponen de manifiesto las construcciones genéricas entre las mujeres, entre las mujeres y los hombres en el conjunto de relaciones sociales existentes tanto en la sociedad como en el contexto que he seleccionado para el estudio; en una palabra: analizar la práctica académica como espacio de poder, de conflictos y negociación. Como resultado de prácticas que dan sentido a la actividad humana y, a su vez, son producto de definiciones y autodefiniciones personales y sociales, de conflictos entre las que tienen el poder para definir y regular las actuaciones y de las que no lo poseen y desarrollan mecanismos de subsistencia.

Por su parte, la práctica académica no puede ser analizada como una actividad correspondiente a un nivel del sistema -aislada e inmutable-, sino que se encuentra constituida por una serie de interacciones sociales y de prácticas -políticas,

³ Desde la perspectiva antropológica, no sólo interesan las relaciones entre los géneros sino también las que establecen las mujeres entre sí, tanto intergenéricas como intragenéricas.

económicas e ideológicas- socialmente aceptadas para cada género que le dan sentido y significado. Significados que, a su vez, son dinámicos y responden a las transformaciones que se operan en el contexto global, nacional y local, por una parte y, por otra, al interior de la universidad. De modo que un análisis de la práctica académica incluye, necesariamente, un análisis de las concepciones políticas educativas y culturales donde se inserta y legitima. En este sentido, la base sobre la que se sustenta la investigación se fundamenta en la idea de que la práctica académica se produce por la intersección de factores personales e institucionales y, a su vez, está determinada por las relaciones de poder. Así, el control social ejercido sobre las mujeres, es directamente proporcional a la posición que ellas ocupan en la estructura jerárquica de la institución y del grupo. Es decir, mientras mayor haya sido o sea la subordinación femenina en una sociedad mayor será el grado de represión que se ejerza sobre ellas en todos los ámbitos. De modo que pretendo detectar la manera en que la subordinación femenina - resultado de complejos procesos históricos-sociales - descansa significativamente en la forma en que el género, entendido como la elaboración cultural de las diferencias sexuales, es concebido y operacionalizado. En este sentido, resulta importante examinar qué identidades poseen las académicas de sí mismas y de su trabajo, cómo la han construido y /o reconstruido en esta cada vez más compleja estructura organizacional que son las instituciones de educación superior.

La hipótesis en la que apoyo la investigación se funda en la idea de que la identidad se construye en función de la intersección de los factores personales e institucionales que determinan que las académicas ocupen diversas posiciones en la estructura jerárquica de la institución. Por ello analizaré en qué medida por el solo hecho de participar en un terreno considerado casi exclusivamente femenino -la docencia- las mujeres no escapan al condicionamiento de género; por lo tanto, será necesario realizar una lectura más profunda de su práctica y actuación y también

reflexionar sobre los mecanismos que contribuyen a la construcción de una identidad tradicional o emancipadora.

1.1 OBJETIVOS GENERALES

- a) Examinar, desde los postulados de la teoría crítica feminista, los factores históricos y culturales que generaron cambios en las prácticas y creencias del México urbano de las últimas décadas e incidieron en la construcción de las identidades femeninas universitarias.
- b) Identificar los procesos socioinstitucionales y personales que conforman los rasgos identitarios de las académicas de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana.
- c) Analizar los puntos de vista y los argumentos de las académicas con relación a su identidad de género para comprender el sentido y significado de su actuación.
- d) Romper con el sentido común de sus actuaciones deconstruyendo los mitos sociales que las determinan y diferencian.

1.2 LA PROPUESTA

Llegar a la construcción de la propuesta teórico-metodológica significó el recorrido de un conjunto de pasos. En un primer momento, tener conciencia de *qué* conocía sobre el tema a investigar -en términos psicoanalíticos cuáles eran mis experiencias anteriores con relación al objeto de estudio- para, después de haber identificado las ideas -cómo diversas/os autoras/es las han analizado- plantear interrogantes, esbozar una propuesta y, por ende, realizar la elección metodológica que, desde mi punto de

vista, es la mejor, la más adecuada, la más racional. Esta elección, a medida que avancé en la investigación, ha ido sufriendo cambios, variaciones, modificaciones. En una palabra, la elección de la metodología -al igual que la conducta del ser humano- se transforma en un proceso dinámico, cambiante, comprensible e interpretable con relación al comportamiento y contexto que se quiere investigar. Así, la metodología -no la considerada en abstracto como la norma, la regla, el absoluto- me permitió recorrer el camino elegido y conducirme al punto que deseaba llegar: detectar tanto el comportamiento cultural de las académicas y el contexto que lo determina como mi propio comportamiento cultural. De esta manera, la metodología se convierte en una elección, en una herramienta de trabajo, una forma de acercamiento a la realidad - a las académicas y su contexto - para ver, analizar, describir, traducir e interpretar sus actuaciones. En términos de Gutiérrez Pantoja (1984):

(...) la metodología se erige en la posibilidad de partir de nuestra razón para llegar a ella misma, de realizar nuestra reflexión, que no estará en el vacío, sino que podrá sustentarse en las experiencias que nos han dejado muchos pensamientos y muchas reflexiones, producto de siglos de razonamiento social, la herencia de todos los grandes pensadores, el patrimonio de la humanidad. (:529)

En síntesis, la metodología me permitió: a) orientar el trabajo de investigación, b) observar sistemáticamente la realidad, c) delimitar el campo de estudio y d) seleccionar las herramientas para analizar la realidad.

1.3 LA ETNOGRAFÍA

El recorrido que seguí en el trabajo obedece a la idea de considerar a la etnografía como un enfoque, como un proceso que engloba aspectos metodológicos claramente diferenciados en la medida en que permite comprender la orientación que se da a la

investigación como la manera de abordarla. Como plantea Reguillo (1999) la investigación etnográfica es:

(...) el proceso de descripción densa de la cultura. La descripción es interpretativa en dos niveles: se trabaja a partir de las interpretaciones que los propios actores hacen de sus acciones; en un segundo nivel de abstracción, esas interpretaciones de primer nivel (las de los actores) se interpretan a la luz de los supuestos conceptuales que comandan la investigación; es decir, se problematizan. (:27)

De modo que este acercamiento metodológico se constituyó en una forma más de observar el mundo y de interpretarlo. Su empleo se transformó en un proceso dinámico, cambiante, lleno de altibajos, contradicciones, avances y retrocesos que me permitieron interpretar, en el más amplio sentido del término, no sólo los resultados de la/s observación/es, el cuestionario y la/s entrevista /s sino el proceso en sí mismo. En una palabra, desarrollar un estilo de investigar los fenómenos sociales en el que persigo determinados objetivos para dar respuesta a problemas concretos a los que me fui enfrentando. Fijé metas específicas y empleé técnicas y lenguajes determinados que, tal vez no sean los únicos, pero sí capaces de alcanzar los objetivos planteados. A lo largo del trabajo privilegio la interpretación cualitativa sobre la no cualitativa en la medida que el objetivo de la investigación no fue la explicación de un fenómeno por su recurrencia en términos numéricos sino la aprehensión del significado del comportamiento que un grupo social específico le otorga a su vida. El objetivo fue describir, construir, traducir e interpretar los comportamientos, las actuaciones y los discursos de las académicas. En una palabra, la manera en que le dan sentido, valor y significado a sus actuaciones.

La etnografía como método de investigación social trabaja con una amplia gama de fuentes de información -entrevista, observación, documentos, etc.- cuyo empleo permite tener una idea del comportamiento cultural de los actores sociales - vida cotidiana, mundo vivencial, manera de pensar y de actuar, etc. - y de la cultura

en la que están inmersas y, a su vez, mediada por mi propio concepto de cultura con el fin de captar, de acuerdo con Velasco y Díaz de Rada (1997) los:

(...) significados y reglas de acción social en un contexto particular (...) el transcurso de la investigación no depende sólo de la voluntad del etnógrafo, sino de la interacción con personas que, como él, interpretan de algún modo la realidad. (...) en *etnografía* dependemos de nuestros informantes: no nos interesamos por sus visiones del mundo, tratamos de comprender el sentido de sus prácticas, intentamos seguir sus pasos y su ritmo en la construcción de su sociedad y su cultura. No abordamos esta tarea en blanco: llevamos una idea del proceso. (:72)

Trabajar con una perspectiva etnográfica no es buscar leyes universales, validar datos y poblaciones, etc. -procesos todos ellos que caracterizaron el positivismo de las ciencias exactas y las ciencias humanas y sociales- sino realizar descripciones detallada de la/s experiencia/s de la vida cotidiana dentro de una cultura particular y de las normas sociales que la constituyen. En una palabra, la perspectiva etnográfica significa un ir y venir con relación a los contextos, los sujetos y las significaciones. De allí que para alcanzar la comprensión del comportamiento de las actoras sociales se requiere, por una parte, un aprendizaje profundo de la cultura de aquéllas que estoy estudiando como así también un claro conocimiento de la forma de participar en esa cultura o subcultura. Asimismo, reflexionar sobre su participación en la medida en que pude observar sus actuaciones bajo con una mirada “desde afuera”, como sujeto en el mundo. Así, en términos de Hammersley y Atkinson (1994):

El investigador o investigadora son el instrumento de investigación *par excellence*. El hecho de que el comportamiento y las actitudes varían con frecuencia dependiendo del contexto y que el investigador pueda jugar un papel importante en la configuración de esos contextos, se vuelva central para el análisis. Los datos no deben ser tomados acríticamente por sus apariencias, sino que deben ser tratados como un campo de inferencias en el cual pueden ser identificados los modelos hipotéticos y probada su validez. (:32-33)

Hablar del proceso de investigación etnográfica implica tanto la elección de la metodología como la de la(s) técnica(s) que serán empleadas para recabar la información. Ambos, método y técnicas, se transforman en el camino, a partir de las preguntas iniciales, para aprender a ver, formular interrogantes, ser precisa con el lenguaje empleado y el registro que se realiza. Es decir, constituye el conjunto de supuestos y de orientaciones que permiten hacer bien una cosa y cuyo empleo se justifica en función de su utilidad práctica; por ejemplo, los contenidos de cada documento -proyecto, diario de campo, entrevistas, etc.- van tomando forma y estructura tanto en el trabajo teórico como en el empírico hasta el momento de transformarlo en un texto definitivo.

Para formular mi propuesta retomo lo planteado por Bartra (2002), quien indica que la investigación social, desde un punto de vista feminista, parte de la experiencia de la investigadora y el de las mujeres investigadas. Por ello, el método de investigación exige una forma de acercamiento a la realidad diferente en la medida en que ha sido categorizada como *no sexista ni androcéntrica*. Su propuesta me interesa en la medida en que durante el proceso de la investigación y, en cada una de sus fases, hay formas diferentes de ver la realidad y, por tanto, hay algo que puede llamarse “el punto de vista feminista”. Dentro de éste existen conceptos y categorías que, en función de las épocas y lugares, han sido fundamentales para el desarrollo de la investigación; entre ellos destaco los modos de producción patriarcal y el poder con él asociados, la discriminación sexual en el campo laboral, el trabajo invisible de las mujeres, el sistema de sexo-género en cada una de las instancias sociales, entre otras. De allí que, siguiendo a la misma autora, el punto de vista feminista:

(...) es, antes que nada, el punto de partida, el arranque, el comienzo de ese camino que llevará al conocimiento y algún proceso o procesos de la realidad. Ese camino que se va haciendo a medida que se desarrolla la investigación. (:148)

Se identifica las técnicas cualitativas con el registro de las palabras, las descripciones, los relatos: son una manera de recoger información que hace posible el acercamiento a la realidad. El trabajo cualitativo comienza con la observación detallada y próxima de los hechos pero buscando lo específico y local en ellos. Asimismo, se debe reconocer el contexto y los comportamientos de las actoras que resultan relevantes, en tiempos y espacios concretos. Por ello, retomo las palabras de Ruiz Olabuenaga e Ispizua (1989):

Hablar de métodos cualitativos, en definitiva, es hablar de un estilo o modos de investigar los fenómenos sociales en el que se persiguen determinados objetivos para dar respuesta adecuadas a unos problemas concretos a los que se enfrenta esta misma investigación.

(...) Lejos de ser una actividad unidimensional y lineal, el análisis cualitativo opera en dos dimensiones y de forma circular. No sólo se observan y graban los datos, sino que se entabla un diálogo permanente entre el observador y lo observado, entre inducción (datos) y deducción (hipótesis), a la que acompaña una reflexión analítica permanente entre lo que se capta del exterior y lo que se busca cuando se vuelve, después de cierta reflexión, de nuevo al campo de trabajo. (:21)

Desde esta perspectiva, fue necesario plantear el proceso de investigación de manera diferente en la medida que, desde la formulación de las preguntas hasta la conclusión del proceso, lo realicé de manera distinta. Es decir, el proceso fue diferente en la medida que lo enfoqué desde la subordinación de la mujer. Asimismo, lo es tanto en lo referido a las formas de acercamiento, la relación que establecí con estas académicas como⁴ con respecto a las técnicas que diseñé para garantizar la calidad de la información obtenida. Por su parte, hay cuestiones básicas que fui resolviendo con relación al empleo de las técnicas cuantitativa - cuestionario - y la cualitativa -

⁴ “El mero hecho de tener un determinado sexo y de pertenecer a un género u otro es una variable que condiciona el desarrollo de la investigación y, por tanto, los resultados. En este sentido, también es posible hablar de La mujer como género. No tiene ninguna importancia, o muy poca, lo diferente que puede ser una investigadora de otra o incluso de los sujetos femeninos investigados. El sexo de quien lleva a cabo una investigación condicionará todo el proceso de la investigación y es importante metodológica y epistemológicamente. Bartra (2000:152)

entrevista en profundidad -. ¿Cómo debía utilizarlas y cuándo? ¿Cuál fue el criterio empleado para elegir una u otra? ¿Fue cuestión de escuelas, tendencias, preferencias personales o de situaciones específicas de la investigación? Así por ejemplo, si la investigación cualitativa se orienta a la búsqueda del significado del comportamiento cultural de las académicas, la técnica utilizada debe ser abierta en cuanto al contenido, la profundidad y la extensión. Si bien las técnicas pueden ser comunes en las propuestas de investigación, la manera de acercarse, explicar el objeto de estudio, la organización y la exposición de la información recabada, en y durante el proceso, varía de conformidad con los criterios y con las experiencias de cada investigadora, de sus propuestas teóricas -antropología feminista, análisis del discurso, estudio de caso, interaccionismo simbólico, etc.- que se identifican y asocian con la investigación cualitativa⁵.

Como indicaba en páginas anteriores, la metodología parte de un supuesto básico: el mundo social es construido con significados y símbolos, lo que implicó la búsqueda de la construcción identitaria y sus significados. Asimismo, me ayudó a entender, en el más amplio sentido del término, no sólo los resultados de las entrevistas sino el proceso en sí mismo. Para ello, fue necesario penetrar tanto en la actividad cognitiva y emocional de las académicas como las condiciones socioinstitucionales que guían y determinan su comportamiento y, por lo tanto, su cultura. Si el trabajo era explicar, describir, comprender e interpretar el comportamiento sociocultural de estas mujeres en un contexto determinado, la Facultad de Pedagogía, un primer problema que se me presentó fue la elección de las participantes. Proceso de elección primero y de selección después. Elección bidireccional en la medida en que también fui elegida por ellas; por ejemplo del total de las académicas (47) sólo 37 respondieron al cuestionario y no todas las

⁵La antropología ha desarrollado técnicas específicas de aproximación al problema de su interés tales como la observación, la observación participante y la entrevista en profundidad.

seleccionadas para las entrevistas aceptaron que las entrevistara. En este último caso, poco a poco la relación se transformó en un proceso dialógico, de compenetración en la medida que me fui introduciendo en su mundo cotidiano y detectando las rutinas, los códigos de comunicación -verbales y no verbales-, los roles, la totalidad de las formas de interacción. Todos y cada uno de estos momentos comunicativos me ofrecieron un mapa de la cultura que me propuse describir e interpretar ya que como lo expresa Hammersley y Atkinson (1994):

Al comportamiento de la gente debemos aproximarnos de forma que tengamos acceso a los significados que guían ese comportamiento. Afortunadamente, las capacidades que hemos desarrollado como actores sociales pueden darnos este acceso. Como observadores participantes podemos aprender la cultura o subcultura de la gente que estamos estudiando. Podemos llegar a interpretar el mundo de la misma forma que ellos lo hacen. (:21)

Durante el proceso lo importante fue el dinamismo de mi comportamiento en la medida en que, al penetrar en la cultura de las académicas armada de un “sexto sentido” -que diferencia la actividad investigadora de la experiencia cotidiana -me permitió ir construyendo, en pasos sucesivos, el conocimiento sobre las actoras y, a su vez, convertir el proceso de investigación en una empresa abierta, autoreflexiva. Es decir, en términos de Velasco y Díaz de Rada (1997):

(...) tener *conciencia de estar investigando* y no sólo viviendo la cultura, cobra cuerpo en el juego intencional de la *entrevista* y la *observación* (...) las dos fuentes primarias de obtención de información intencionalmente producida. Toda etnografía requiere de ambas y, seguramente, de una integración progresiva entre ellas, pues vamos entendiendo lo que nos entra por los ojos conforme entendemos lo que entra por los ojos de los otros y nos es comunicado mediante el lenguaje. (:82)

Mi tarea no sólo fue escuchar y reproducir el material sino analizar e interpretar todas y cada una de las narraciones de las entrevistadas que, a su vez, se transformó en un

proceso semejante a la lectura deconstructiva de un texto⁶. Una primera interrogante que surgió fue: ¿Cómo leer el material obtenido? Busqué en él múltiples niveles de significado. Así, las fracturas, lo dicho, lo no expresado me permitió detectar el surgimiento de nuevos significados. Multiplicidad de significados⁷. De modo que, el análisis desde la postura feminista es semejante a la del de una lectura deconstructiva y hermenéutica, en tanto saca a la luz los significados relacionados con la construcción de las identidades dentro de una cultura. Estos significados no se reconocen mediante la interpretación convencional sino en términos de Hare-Mustin y Marecek (1994):

La deconstrucción centra la atención en las oposiciones y en los significados ocultos del lenguaje. Este refleja las relaciones sociales, pero también es recurrente con respecto a las experiencias sociales que genera. (...) no existe un único enfoque correcto (...) cada enfoque es parcial y pondrá de manifiesto determinadas paradojas. (:77-78)

⁶ Toda actividad de investigación es una tarea de deconstrucción – reconstrucción - construcción de significados y, por lo tanto, se asemeja al acto de la lectura. Es decir, si la lectura como actividad hermenéutica se realiza interrogando al texto y al contexto permite, asimismo, al lector la construcción de interrogantes que hace extensivo al grupo social: lo individual y lo colectivo entonces se intersectan en todo acto lector. Leer un texto es descifrar su significado. Es agregar, de acuerdo con una perspectiva personal, una interpretación. Leer es volver presente un pasado y, por lo tanto, se convierte en un viaje hacia el conocimiento y la verdad. Al mismo tiempo puede ser útil en la inacabable tarea de comprender al mundo, al hombre, a uno mismo. La lectura implica por una parte, una competencia, un aprendizaje del sujeto que ejecuta el acto y, por otra, es la que justifica en mayor medida la puesta en práctica de la imaginación ya que, en todo acto de lectura, siempre apelamos a ella y es ella la que nos permite hablar del papel activo, co-creador, co-elaborador del lector ante el texto. Cfr. Eguinoa (2001:31-52).

⁷ Del mismo modo que un texto literario puede tener múltiples lecturas e interpretaciones, las experiencias de un actor social pueden, a su vez, tener diversos significados. Estos o bien se pueden ajustar a los sistemas explicativos de la cultura dominante o bien, desde una postura feminista, de crítica social, intentan dar otra interpretación a la posición que la cultura les otorga. Por ejemplo, temas que son reafirmados o privilegiados frente a otros que son descalificados y marginales. De allí que fue necesario analizar la manera en que la teoría feminista ha deconstruido estas categorías y las ha reconstruido como unidad de análisis social en la medida que emplea la deconstrucción como un recurso para comprender el significado de los comportamientos sociales o bien para confirmar los significados privilegiados. Asimismo, la deconstrucción debe también dirigir su mirada hacia los significados marginales.

Este constante desplazamiento, en este ir y venir del campo a la mesa de trabajo, me permitió llenar lagunas informativas, completar datos - que hasta el momento no eran demasiado convincentes- y emplear técnicas diversas. Estos momentos -parciales y/o totalizadores- no se realizaron intuitivamente sino que estuvieron apoyados y sistematizados en las interrogantes planteadas al inicio de la investigación como así también en los objetivos y las técnicas propuestas lo que permitió recorrer el camino de la manera más precisa posible. Así por ejemplo, es imposible observar sin categorías previas, sean éstas implícitas o explícitas.

En mi propuesta metodológica subyace el interés por buscar conceptos dinámicos que hagan posible estudiar la naturaleza cambiante de los fenómenos sociales en un contexto específico: la universidad, por una parte; por otra, comprender los comportamientos, actitudes y la manera en que las entrevistadas han vivido sus experiencias de vida y profesionales. Así, la reflexión, aplicación e interpretación tienen que darse dentro de los parámetros en los que se sitúan: la subjetividad, la experiencia, la reflexividad, la interpretación, sólo por citar algunas de las características que me parecen más relevantes. Pero, para tener una mirada más totalizadora de la realidad que estaba investigando recurrí al empleo de otra técnica, proveniente del campo de la investigación cuantitativa, el cuestionario. Técnica que hizo posible tener una visión de la totalidad de las académicas. La combinación de ambas estrategias metodológicas me permitió conocer e interpretar ambas dimensiones: la trayectoria personal y la académica.

En síntesis, el trabajo de campo lo llevé a cabo a través de actividades que me ofrecieron una visión más profunda y dinámica de las actoras involucradas: 1) observaciones que, de manera sistemática, realicé desde septiembre de 2004 a enero de 2007 en juntas, cursos, congresos, conferencias, etc. en la institución; 2) aplicación del cuestionario a la totalidad de las académicas y 3) entrevistas en profundidad con académicas/os, autoridades y personal de salud del “Servicio Médico de la

Universidad Veracruzana”. De todas maneras, la principal estrategia de investigación fueron las entrevistas que, de manera exhaustiva, realicé en diferentes momentos y contextos con las/os actoras/es involucradas/os.

1.3.1 Diseño del cuestionario

El cuestionario es una técnica analítica, cuantificable y de aplicación colectiva. Tanto para la elaboración como en su aplicación tuve en cuenta los criterios definidos por Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999):

- a) (...) es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad;
- b) (...) se considera como una técnica más, no la única ni la fundamental, en el desarrollo del proceso de recogida de datos;
- c) en la elaboración (...) se parte de los esquemas de referencia teóricos y experiencias definidos por un colectivo determinado y en relación con el contexto de que son parte; el análisis de los datos del cuestionario permiten que la información se comparta por participantes en la investigación;
- d) la administración del cuestionario no produce rechazo alguno entre los miembros de determinado colectivo sino que es mayoritariamente aceptado y se le considera una técnica útil en el proceso de acercamiento a la realidad estudiada. (:185)

Sin bien su empleo se asocia con enfoques y diseños de investigación cuantitativa, en este caso la elección se realizó teniendo en cuenta la necesidad de rescatar datos relevantes para cuantificar un universo social determinado: la totalidad de las académicas de la Facultad de Pedagogía y detectar lo que pensaban y sentían sobre su trayectoria de vida sexuada y profesional. Se aplicó a 37 de las 47 mujeres que conformaban la población durante el segundo semestre del año 2005. Su aplicación me permitió detectar las características globales de la población femenina, los comportamientos compartidos de manera general y, a su vez, rastrearlos de forma más detallada en las entrevistas en profundidad. Fue diseñado teniendo en cuenta: a) los supuestos teóricos - mujer, patriarcado y poder, división sexual del trabajo,

identidad y género -, b) las dimensiones: personal e institucional, c) las variables: referentes de identidad social, transiciones como seres sexuadas y referentes de identidad institucional y trayectoria y d) los indicadores que dieron lugar a la obtención de datos sobre las transiciones que se operan en estas mujeres de acuerdo con la edad y la construcción de las identidades académicas (Ver Cuadro I, página 55).

Fue organizado en función de una serie de bloques temáticos, ordenados de lo más general a lo más específico de acuerdo con los: a) Datos personales, b) antecedentes familiares, c) antecedentes escolares, d) antecedentes laborales y e) trayectoria. Más un texto introductorio en el que se explicaba tanto los motivos por los que se lo aplicaba como que las respuestas obtenidas serían analizadas anónimamente. Sobre la base de los criterios fue elaborado a partir de una serie de preguntas establecidas de antemano, siendo siempre las mismas y bajo los mismos términos para todas las académicas. Asimismo, se hizo un estudio piloto e informal a un grupo de académicas/os para su análisis y posibles modificaciones, para finalmente redactar la versión definitiva (Ver Anexo I).

El texto definitivo quedó integrado por 33 preguntas organizadas en respuestas de tipo: *Si-No* (3, 4, 29, 32 y 33), *respuesta única* (1, 2, 5, 9, 16, 20, 21, 22, 23,), *elección múltiple* (6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 25, 26, 30, 31) y por *orden de jerarquía* (19, 24, 27, 28). De todas maneras, los datos obtenidos me permitieron abordar el problema en un nivel exploratorio y descriptivo que, posteriormente, entretejé con las entrevistas para su interpretación (Ver Anexo III). Con el material completo se realizó la selección de cuáles preguntas se agrupaban en función de su sentido para detectar los comportamientos. Finalmente, elaboré el plan de análisis que contiene la ubicación de las preguntas agrupadas en función del cruce de variables con base en los cinco ejes a los que hice referencia anteriormente (Ver Anexo IV). En un primer momento este cruce simple de variables me permitió buscar

explicaciones sobre clase social, las etapas sexuadas, los grados de libertad personal para observar no sólo el universo simbólico sino la situación y actuación y, en un segundo momento, la trayectoria académica con relación a los grados obtenidos, las gratificaciones, la toma de decisiones, la relación con el poder, entre otras. O sea, un “mapeo” biográfico a partir de la ubicación de un conjunto de dimensiones sociales, temporales y de la propia reflexión en la medida en que la construcción de la identidad no es sólo un proceso personal sino producto de un entramado de relaciones sociales: la internalización, adopción y apropiación de valores, creencias, hábitos, costumbres convierten a los seres humanos en miembros de un grupo social y, a su vez, al ser internalizados se reproducen en redes sociales más amplias. Su transmisión no se realiza de manera pasiva sino que sus contenidos son seleccionados, reelaborados y resignificados por cada actora/or. Los datos obtenidos me permitieron cuantificar un universo social determinado, dar una imagen numérica de las características globales de la población para analizar los comportamientos regulares compartidos por ellas, por una parte, y por otra, detectar los específicos en las entrevistas.

Las agrupaciones realizadas no ocurrieron de manera aislada y simple sino a partir de índices que me permitieron pensar desde la noción de clase⁸, detectar la

⁸ En este trabajo el concepto de clase está referido a la adquisición y empleo de los recursos culturales y lingüísticos que emplean los seres humanos en sus actuaciones cotidianas y laborales. Por ello, me interesa destacar dos miradas: una antropológica; otra, sociolingüística. En la primera, para el caso de México, una sociedad pluriétnica y pluricultural se puede reconocer una variedad de culturas que corresponden a dos civilizaciones diferentes, nunca fusionadas, aunque sí interconectadas. Así en términos de Bonfil (1989) puedo hablar de: a) “el México profundo” constituido por el grupo de la población cuya vida está organizada en torno a una matriz cultural mesoamericana y cuya presencia se perfila en los rostros, los nombres y el paisaje y b) “el México imaginario” propulsor del proyecto civilizatorio occidental que es producto de un cambio de identidad y, por lo tanto, no se reconocen como indios. La denominación de imaginaria “no es porque no exista sino porque a partir de él se ha tratado de construir un México ajeno a la realidad de México” (:227). Dos universos culturales en el que el segundo trata de dominar y subordinar al primero a través de su proyecto civilizatorio resultado de un proceso histórico que lleva más de 500 años.

La segunda, la sociolingüística, analiza la manera en que la clase regula a los hablantes que adoptan formas sintácticas y léxicas y, actúa sobre lo que se dice, cuándo y cómo se dice. En términos

condición o situación de las académicas. Con los datos obtenidos pude transformar en observables los comportamientos y establecer rangos para su análisis e interpretación. He partido de la hipótesis de que a menor nivel educativo de la familia hay una mayor probabilidad de que las académicas reproduzcan patrones de comportamientos en los que – históricamente - se pone en evidencia la condición de la mujer como invisible, silenciada, dominada, etc. En este sentido, considero, a título de ejemplo, que la clase incide o bien en la conformación de un proyecto académico “importante” –obtención de grados, participación en las instancias institucionales, becas, años sabáticos, etc.- o, en actuaciones en las que se prioriza las actividades de reproducción: mayor número de hijos, abandono de la carrera durante los embarazos, pérdida de el interés por la carrera, mayor carga del trabajo doméstico e imposibilidad de distribuirlo equitativamente entre los demás miembros de la unidad doméstica, escasa posibilidad de tomar decisiones al interior de la estructura familiar como personales que le permitan dar otro sentido a su vida. Así por ejemplo, un índice de correlación entre variables estaría dado por:

a) clase social → limitado capital cultural → escasa toma de decisiones → dependencia de los otros → trayectoria no gratificante ni de participación institucional;

de Bernstein (1993): (...) diferentes formas de relación social pueden generar sistemas de lenguaje o códigos lingüísticos muy diferentes. (...) que determina la manera de relaciones con las personas y los objetos independientemente del nivel de inteligencia (...) que afecta a los sistemas de roles de las principales agencias de socialización; especialmente la familia y la escuela. Así, la posición de clase social regula la función ocupacional, las relaciones intra e interfamiliares y el interés por la escuela. (:157)

De modo que la clase da origen al empleo de códigos lingüísticos elaborados o restringidos. Su empleo permite el acceso a los bienes materiales y simbólicos, la educación, por una parte; y, por otra, el analfabetismo, la asistencia a escuelas de bajo nivel, con profesores escasamente preparados, entre otras. Códigos que determinan no sólo el uso del lenguaje oral, sino el escrito y el gestual. De todas maneras, mi universo empírico está inmerso en un proceso de movilidad social ascendente en los que se puede encontrar el empleo de ambos códigos y comportamientos como analizaré en el capítulo final.

b) clase social → solvencia económica → grado de independencia → poder de decisiones personales → categoría alcanzada → gratificaciones de la práctica → profesionalización.

Apartados que, a diferentes niveles, ofrecen una visión de la condición o de la situación de las académicas.

1.3.2 Entrevista en profundidad

La entrevista constituye una modalidad del lenguaje. Es tanto un proceso de interacción social como personal en la que se efectúa un intercambio comunicativo entre la investigadora y la/el entrevistada/o. La primera no sólo orienta el proceso sino también transmite sus motivaciones, propósitos e intereses y las/os segundas/os devuelven a cambio información personal de lo que han experimentado de su vida en forma de descripción, interpretación y evaluación. Durante el proceso se elabora un relato, una narración, un texto⁹ y, por tanto, se crea una situación de comunicación social. Asimismo, hay una permanente negociación - renegociación - en la medida en que las académicas no hablan de las experiencias reales, sino de las memorias reconstruidas que se parecen a la experiencia original sólo de una manera determinada. La representación de los acontecimientos que posee cada una las va apartando cada vez más de la experiencia primigenia y asumen una modalidad descriptiva. Se centra en el significado de los comportamientos y el lenguaje es su soporte. Está compuesta por narraciones, proverbios, metáforas y silencios. Contenidos lingüísticos que deben ser analizados en dos niveles: a) lo que las

⁹ Denomino texto no sólo a las frases sino a los actos, las repeticiones y otras formas de transmisión que dan sentido a un estilo de vida.

académicas manifiestan sobre sus actuaciones y b) el registro e interpretación que realiza la investigadora de las narraciones.

Al elaborar el guión de las entrevistas tuve en cuenta varios criterios: uno, su adecuación a las categorías teóricas - vida sexual y trayectoria académica -; otro, plantear una serie de cuestionamientos que permitieran rescatar los hechos más significativos de las trayectorias y, un tercero, tener en cuenta la variabilidad de los espacios en que fueron realizadas ya que debí adecuarme a las “facilidades” de las/os entrevistadas/os. (Ver Anexo I)

El número de entrevistas realizadas con cada académica fueron seis y el tiempo osciló entre una hora y media a dos horas siguiendo la secuencia que a continuación detallo:

1. Encuadre

Presentación y explicación de los objetivos de la investigación como así también del total anonimato y confiabilidad con respecto a los datos obtenidos. El trabajo con cada entrevistada lo inicié con la formulación de las siguientes preguntas: ¿Por qué eligió la carrera? ¿Quién incidió en su elección? A partir de las cuales tomé caminos diferentes con cada una/o.

2. Tres entrevistas para la obtención de los datos más significativos referidos tanto a aspectos personales como institucionales -maternidad, menopausia, relaciones de poder en la vida cotidiana e institucional, etc.-.

3. Dos sobre las experiencias gratificantes y negativas en las diferentes etapas del ciclo de vida¹⁰ sexual y profesional.

¹⁰ “El día excepcional hace referencia en realidad a un conjunto de días excepcionales, algunos de ellos ritualizados (...) marcan hitos en el ciclo de vida de las mujeres (...) constituyen marcadores temporales propios y son en el recuerdo vital de las mujeres, los hitos de una dimensión temporal genéricamente específica. La mayoría de las mujeres vive, por lo menos, con dos calendarios vitales: el culturalmente aceptado por su sociedad y el suyo, conformado por los hechos genéricamente significativos de sus vidas y por catástrofes y otros hechos sobresalientes. Lagarde (1993:48).

4. Una última de cierre en la que abordé los vacíos con relación a algunos temas que no habían quedado lo suficientemente claros.

La población entrevistada fue la siguiente:

1. 10 académicas cuyas edades se ubican entre:
 - 1.1 Dos entre 25 a 35 años
 - 1.2 Cuatro de 36 a 50 años
 - 1.3 Cuatro más allá de los 50 años
2. Tres académicos de 33, 48 y 63 años
3. El director y un médico

Durante el trabajo de campo centré mi atención en dos temas clave que dan cuenta de la elaboración de la identidad académica: a) lo personal y b) lo institucional. Temas que, a su vez, se dividieron en subapartados más precisos. Así, el análisis de las trayectorias lo realizo con base en dos ejes fundamentales: a) el cuerpo vivido y su relación con el poder y los otros y b) la trayectoria profesional. Espacios que transforman a la mujer, al interior de la sociedad patriarcal, en un ser humano incompleto o en proceso de transformación.

La importancia concedida a las entrevistas en esta investigación conduce a considerarlas tanto como punto de partida como de llegada, porque permiten pasar del registro de los textos a niveles cada vez más profundos de abstracción e interpretación, que incluyen desde el trabajo de campo y el registro de datos hasta la deconstrucción y reconstrucción en función de las categorías y dimensiones con la finalidad de otorgarle coherencia a todas y cada de las historias narradas.

Lo que buscaba era que en la reconstrucción de su vida la entrevistada se sintiera con la confianza suficiente de narrar sin pensar que iba ser juzgada o recibir juicios de valor con relación a sus comportamientos y actuaciones. Durante el transcurso pude darme cuenta que no sólo narraban las experiencias vitales; algunas

de ellas las revaloraban y, en muchos casos, tomaban actitudes críticas de sus actuaciones.¹¹ Esto me permitió comprender de qué manera cada una interpretaba y daba sentido a las experiencias en un contexto social cambiante: en todas y cada una de las narraciones se pone de manifiesto los procesos de continuidad y de transformación. Asimismo, pude apreciar dos niveles de experiencia: uno, que refleja la adaptación a las expectativas de la sociedad en función de lo que hacen, piensan y se comportan de acuerdo con las funciones sociales claramente definidas; por ejemplo, algunas de ellas trataban de evadirse de los conflictos y adaptarse a las normas de la sociedad asumiendo, en un primer momento, el rol de “buena madre” transferido, posteriormente, al de “buena abuela”. Otra, cuáles son los comportamientos al interior de la institución relacionado con los deseos y anhelos - reprimidos o no- sobre los que interpretan su propia experiencia académica. En una palabra, los conflictos y las contradicciones que aparecen en las narraciones y los esfuerzos que realizan para encontrar un equilibrio entre el mundo interno y externo, entre las expectativas de la sociedad y sus propias aspiraciones, entre las exigencias de la vida cotidiana y la académica.

Posteriormente, con el material en mano las fui deconstruyendo de acuerdo con un orden temporal y temático para dar sentido a lo vivido y experimentado por las académicas. Para ello realicé los pasos siguientes:

¹¹ (...) Cuando el informante está narrando una parte de su vida, de su pasado, ya le ha reinterpretado, asimilado o incluso distorsionado, pues su discurso está permeado por el propio desarrollo de su vida y sus experiencias y, no por ello, la información que proporciona es falsa.

(...) Se reconoce que en este tipo de investigación el entrevistado tenderá a organizar su discurso desde su memoria, desde sus actuales convicciones y su instrumental cognitivo. Hay que reconstruir el sentido de lo que el discurso comunica. No es un problema que el entrevistado haya interpretado los acontecimientos vividos, ese es justamente el material que se busca. Saber como interpreta la realidad y como compromete sus valores en esas interpretaciones es justamente lo que se busca. Lagarde (1999:197).

- a. Registro y lectura detallada de cada una teniendo en cuenta las dimensiones de análisis que me permitieron construir una visión global y temporal de las trayectorias de vida (Ver Cuadro I, página 55).
- b. Cada entrevista la consideré como un “texto”¹². De allí que en su reconstrucción hermenéutica trato de descubrir el significado latente y profundo de las actuaciones y, a su vez, desarrollar hipótesis sobre la manera en que se estructuran las secuencias de la acción social y su representación por parte de cada académica/o. Esta reconstrucción narrativa requirió de un procedimiento analítico en el que tuve en cuenta el carácter secuencial de las acciones para hallar un principio estructurador de los datos empíricos y así poder explicar la dinámica de cada caso.

Desde esta perspectiva fue necesario trabajar con la dimensión subjetiva de la experiencia y las actuaciones en la medida en que lo que orienta a las académicas no puede darse por supuesto. Así, pude describir y comprender los comportamientos a través de los cuales emprenden acciones significativas y crean un mundo propio otorgándole gran importancia a los símbolos, al lenguaje y la interacción cara a cara en el marco de la vida cotidiana e institucional. Igualmente documenté tanto los procesos de construcción que realizan a través de las diversas instancias de socialización para comprender cuáles han sido los significados que estas mujeres han dado a su vida cotidiana y académica y el tipo de comportamientos que se derivan de estas experiencias; analizo los procesos de subjetividad y subjetivación entendidos

¹² El texto aparece como un conjunto analizable de signos o totalidad de señales comunicativas en situación de interacción. Asimismo, como cualquier secuencia de signos lingüísticos producida por un hablante está dotado tanto de intencionalidad comunicativa como cultural. Como plantea Bernárdez (1982) es (...) la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua.” (:85).

como construcciones socioculturales elaboradas a partir de las experiencias, creencias, percepciones, opiniones, actitudes y valores sobre determinadas prácticas sociales e individuales. De modo que como plantea Jiménez Guzmán (2003):

Sociedad y actor estructuran objetividad y subjetividad. (...) no hay sociedad fuera de los hombres ni hay hombres (y mujeres) fuera de la sociedad.

(...) Para el ser humano como individuo existe ya un mundo hecho. El individuo se confronta con una realidad estructurada y ordenada por símbolos y significados, por instituciones, por relaciones de poder, por normas de diverso tipo que se encuentran ya “hechas” en el mundo social. Pero a la vez para los seres humanos en singular, el mundo no está cerrado, la realidad cotidiana y las “reglas del juego” prefabricadas siempre contienen huecos o espacios por llenar. No hay una “realidad objetiva cerrada”. (...) No es una “realidad objetiva homogénea” (...) sino más bien es un proceso complejo de génesis, interpretación, aplicación, adaptación y cambio de las reglas de juego. (:182)

En cada historia el pasado, el presente y el futuro están interrelacionados en la medida en que la entrevistada/o seleccionaba aquella parte del pasado que era relevante en la situación presente y en un horizonte de expectativas. Estos encuentros se convirtieron en una combinación de diferentes temporalidades en la medida en que no sólo la entrevistada/o reconstruía su vida sino, en un segundo momento, reconstruí las narraciones de acuerdo con un orden temporal y temático. Así, en términos de Torrabadella, Tejero y Lemkow (2001):

Subyacente a la temporalidad reside la organización del “antes” y el “después” en función del “ahora”. La memoria del pasado y las expectativas de futuro son horizontes necesarios para dar significado a nuestras vidas y al mundo que nos rodea. En este sentido, las diferentes etapas en el curso de una vida tienen que ver con los procesos sociales de institucionalización y “desinstitucionalización”. Entender las etapas de una vida ayuda a comprender los procesos de cambio social. (:42-43)

Por otro lado, en este nivel me interesaba conocer la forma en que las académicas se describen, representan y dan sentido a su vida de tal forma que quedara reflejada la relación entre la vida y el texto narrado. Por ello, puedo indicar que el ejercicio

narrativo de la/s entrevistada/s es constructivo e interpretativo mientras que el mío es reconstructivo y hermenéutico. En este intercambio comunicativo se encuentran dos subjetividades: una, la de las entrevistadas y, otra, la mía cuya tarea fue describir e interpretar las actuaciones y, al igual que en el psicoanálisis, lo que importa no es tanto el *qué* sino el *cómo* y el *por qué* se narra. En cada texto fui rescatando elementos del pasado para construir el futuro y, a su vez, la manera en que se manifiesta la tradición.

Los datos de todas y cada una de las entrevistas me permitieron indagar sobre los procesos de subjetivación individual a partir de la construcción de enunciados espontáneos que expresan y apuntalan la manera en que se producen las experiencias cotidianas e institucionales. Buscando, sobre todo, los significados que cada una le otorga no como vivencia individual sino mediada por la cultura y las acciones intersubjetivas. Ambas experiencias - personal y académica - tienen implícita la idea de trayectoria en las que es posible observar una serie de transiciones y cambios; sirven también para analizar la manera en que los cambios se producen entre la tensión de las normas sociales y las vidas individuales de distintas generaciones. Todas ellas comparten categorías comunes y aspectos que las hacen distintas - en cuanto a la forma de construir la feminidad en periodos históricos concretos - y, sobre todo, los conflictos que han tenido que enfrentar y las estrategias que emplearon para resolverlos.

Al hablar de las trayectorias hago referencia a la manera como en las diferentes fases definidas psicológica y socialmente -niñez, juventud, adultez y tercera edad- se operan cambios no sólo en la dimensión personal sino también profesional, lo cual permite vincular los cambios sociales con los resultados de las vidas particulares. Estas secuencias de actos individuales y sociales van construyendo

las “trayectorias”¹³. La noción de trayectoria - personal y académica - remite a las dimensiones de tiempo y de proceso para, finalmente, leer e interpretar la realidad social tanto desde un punto de vista temporal como dinámico: las rutas o los cambios de ruta que un ser humano realiza en su vida, en todos y en cada uno de los espacios vitales -familia, escuela, trabajo, tiempo libre, etc.-. Ambas trayectorias son abordadas como un escenario para observar las relaciones de poder entre los géneros, la forma como operan los elementos tradicionales de la cultura, las resistencias y transgresiones frente a esos mismos contenidos culturales. En este sentido, siendo la docencia un campo en el que el género ocupa una posición de importancia fundamental el hecho de ser mujer determina una experiencia de vida en cada una de ellas.

Unido a ello planteo el concepto de transición y de crisis¹⁴. La primera está constituida por el conjunto de eventos que modifican la trayectoria de vida -pérdidas, cambios de residencia, de nivel social, etc.¹⁵-; las segundas, las crisis -de diferente naturaleza, duración o severidad- afectan a las trayectorias. Estas etapas pueden ser superadas de acuerdo con el nivel de salud mental de cada una de las implicadas.

Con relación a lo personal se plantea con relación a la manera con que se perciben como seres genéricas, por una parte; y, por otra, lo que el grupo social considera como natural y pertinente en función de la diferenciación genérica -

¹³ (...) Las trayectorias de vida de las mujeres por ejemplo, son más plurales que las de los hombres, cuyas trayectorias están sujetas a instituciones y básicamente a la esfera laboral, mientras que las de las mujeres dependen mucho más de las influencias familiares y de las trayectorias de los otros miembros de la familia”. Jiménez Guzmán (2003:186).

¹⁴ Un conjunto de interrogantes me permitió detectar tanto los cambios como las crisis: ¿Cómo y por qué eligieron la profesión? ¿Cómo la viven? ¿Cómo la verbalizan? ¿Cómo perciben su identidad como mujeres y académicas? ¿Tienen conciencia de las limitaciones de género en su práctica laboral? ¿Cómo repercute en su práctica la doble o triple jornada de trabajo? ¿Qué las angustia? ¿Qué las perturba?

¹⁵ La investigación sobre las mujeres considera las contradicciones que se generan entre las funciones que socialmente les son prescritas y su desempeño en el campo laboral.s. Generalmente, los conflictos se manifiestan en algunas mujeres que quieren desarrollar una carrera y, al mismo tiempo, cumplir con las funciones y obligaciones asignadas tradicionalmente tales como “buena madre”, “buena esposa”, entre otras.

asignada como categorías simbólicamente establecidas- y, a su vez, define las orientaciones sexuales, laborales y educativas. Asimismo, está determinado por las relaciones de poder que rigen el ordenamiento jerárquico de la sociedad, a partir de condicionamientos económicos, políticos y culturales.

En cuanto al segundo, lo académico, trato de detectar la manera en que la construcción de la identidad académica se transforma en una arena política donde se manifiestan las asimetrías de poder entre los géneros y la clase; se reproduce los esquemas de dominación y subordinación; se determina comportamientos moralmente correctos para canalizar a los seres humanos en determinada dirección dependiendo del género, la edad y el estatus socioeconómico; se prescribe códigos de valor y se ventila las luchas y resistencias contra los controles sociales establecidos.

El análisis y posterior interpretación de ambas trayectorias me permitieron observar a las académicas como mujeres en las que es posible descubrir, en cada etapa de vida, las formas de referir los procesos históricos que las conforman y determinan una especificidad en cada una. También, una concepción de los otros, de la cultura y de la sociedad. Siguiendo el camino inverso, desde la sociedad a las instituciones y el empleo del poder se puede definir a las académicas que conforman ese contexto cultural, esa realidad institucional. De allí que el género es un factor que define tanto la elección de la profesión, la inserción al campo laboral, las experiencias, las crisis, las rupturas y las gratificaciones que se producen en las trayectorias profesionales de estas mujeres de distintas generaciones. Mujeres que se encuentran en las diferentes fases de su recorrido profesional y, en cada una, es posible detectar no sólo al significado que tiene el trabajo sino también en qué medida se convierte en un proyecto de desarrollo profesional que exige dedicación y compromiso, una mayor profesionalización: en caso contrario caen en la rutina. De igual forma rastreo las relaciones que mantienen con la esfera del poder dando origen a dos posiciones: una, dependientes y sumisas; otra, a cargo del poder institucional

que guarda estrecha relación con la manera en que ingresan y permanecen en la institución. A diferencia de otras académicas¹⁶ estas mujeres con una profesión siguen reproduciendo la tradición familiar, el *ethos* familiar. Mujeres subsumidas en la tradición o naturalización de la maternidad en la medida que hasta en el arreglo personal dependen del marido y no han podido vivir la profesión como un proceso ascendente y creativo.

Por lo anteriormente indicado, creo que el camino no ha sido fácil. Lo recorrí paso a paso, lentamente, desde que inicié a partir de los primeros encuentros, desbloques, intercambio de códigos, reacomodos, negaciones, manejo de fantasías, prejuicios y emociones movilizadas por las/os académicas/os y que, poco a poco, fueron eliminadas con el contacto permanente que puso en juego diferentes formas de actuación, de relaciones humanas. En este sentido, el hecho de ser mujer y, a su vez, académica generó un tipo de acercamiento diferente con cada una de ellas según la edad, el ingreso a la institución, etc. En una palabra, su trayectoria. Todas y cada una de estas limitantes me exigieron tanto la elaboración de un conjunto de estrategias a mediano y largo plazo como la construcción de códigos comunicativos distintos con cada una dado que la investigación les resultaba indiferente, interesante o irruptora de la privacidad personal y académica. Me presenté con la voz visible, como ser humano real e histórico, con deseos particulares e intereses específicos y como plantea Harding (1998):

Esta forma de relación entre el investigador y el objeto de investigación suele denominarse como la “reflexividad de la ciencia social”. Yo me refiero a ella (...) como un nuevo objeto de investigación con el fin de subrayar la fuerza inédita (inusual) de esta recomendación en torno a la reflexividad (...).

¹⁶ (...) el paso del trabajo como necesidad económica al trabajo como elemento de identidad personal incrementa y refuerza el cambio cualitativo ya emergente en algunas mujeres mayores y otras adultas. (...) nos encontramos ante mujeres que tienen una vida laboral de continuidad, de compromiso con la carrera, de progresos y avances y en general son agentes de cambios en estas áreas educativas y profesionales.” Del Valle, Apolaza, Arbe, Cucó, Díez, Esteban, Etxeberria y Maquieira (2002:99).

Pueden definirse como rasgos metodológicos, puesto que nos muestran como aplicar la estructura general de la teoría científica a la investigación sobre las mujeres y sobre el género. También pueden concebirse como características epistemológicas porque implican teorías del conocimiento diferentes de las tradicionales. (:26)

Posteriormente, en el proceso de interpretación empleo sus palabras prestadas para llegar a la descripción del comportamiento cultural. Esas voces manifiestan experiencias pedagógicas específicas dentro de iguales o diferentes condiciones de poder y, a su vez, reflejan los valores, ideologías, posiciones para comprender tanto la cultura como sus subjetividades; son voces de distinta naturaleza de acuerdo con el modo en que se construyen las identidades académicas tanto colectiva como individualmente: de sentido común, violencia simbólica o emancipadora, que expresan lo que piensan, sienten y viven en cuanto a mujeres y académicas. Ya con el material en mano fue mi decisión elegir la ruta a seguir para realizar la descodificación de los textos, de las narraciones¹⁷.

La investigación trata de encontrar el significado y la manera en que se construyen las identidades académicas con su marca de género. Este camino no sólo me facilitó detectar puntos de vista enriquecedores tanto del pensamiento pedagógico como de la práctica universitaria. Este recorrido, este viaje de lo teórico a lo empírico -y viceversa- me permitió reconocer un determinado aspecto de la realidad sociocultural, una problemática de un grupo social que, en términos de Krozt (1991):

(...) es como cualquier viaje, experiencia personal y también formas científicas de reunir información, de ponderar sus partes, de reformular las preguntas e hipótesis iniciales, de presentar los resultados de la pesquisa en la que

¹⁷ La tarea de investigación permite:(...) al investigador descubrir, por un lado, el efecto de la totalidad de esta *gestalt persona* y, por otro, comprobar el alcance e importancia de cada uno de sus elementos, *por separado*. La totalidad del individuo (con su unicidad y su exclusiva visión del mundo) entrevistado es respetada y reflejada en la totalidad de su constructo. La reconstrucción del relato en forma de constructo equivale a una *modelización* del mismo y con ello, de las creencias y valores del propio entrevistado. Se convierte así en un método de modelizar las creencias de las personas de forma diagramada”. Ruiz Olabuenaga e Izpizua. (1996:150).

intervienen, como en cualquier viaje, los miedos y las ansias, las simpatías y las antipatías, las predisposiciones afectivas, perceptivas y teóricas del viajero, además de sus experiencias de viaje previas. (:54)

Como indico en el capítulo siguiente no es posible hablar de las académicas sin hacer referencia a los otros. Al ser esta una investigación en la que las protagonistas son las mujeres, los hombres están presentes como referencia paradigmática, como seres concretos que, a su vez, tienen una ubicación “privilegiada” en este mundo patriarcal. El haberlas clasificado por edad -25 a 35, 36 a 50, más allá de los 50 años- tiene que ver con las trayectorias como seres sexuados y académicas. Esta última la dividí, a su vez, en tres subetapas: 1) inicial, 2) mediana y 3) larga. La primera corresponde a un periodo de 9 años de experiencia; la segunda, entre 10 a los 20 años y, la tercera, más allá de los 20 años de ejercicio profesional; la división pone de manifiesto los procesos de integración al campo laboral en dos momentos: a) ingreso o socialización y b) trayectoria y profesionalización. La experiencia laboral se logra poco a poco y depende de las diferencias individuales, las formas en que adquieren los conocimientos y la práctica profesional; esto permite detectar de qué manera van cambiando las formas en que se construye las identidades personales y profesionales o, en qué medida, algunas de ellas una vez que se han casado consideran el cuidado de los hijos como lo indispensable, más allá del trabajo académico. Así, por ejemplo, las adultas ubicadas mas allá de los 36 años han dejado de lado la maternidad activa: los hijos han crecido y pueden orientar su vida a otras actividades; referido a las de mayor edad no son pocas las que en esta etapa se sienten embargadas por un sentimiento de vacío sobre el sentido de la vida ante lo cual reaccionan de diferente manera: con crisis o buscando nuevos caminos a su vida. En algunos casos, cuando la práctica académica deja de ser una actividad motivante, pierden el interés por la profesión y culminan con la jubilación. Otras, una vez jubiladas realizan diversas

actividades o, en caso contrario, continúan la vida laboral y siguen en contacto con la institución porque no pueden separarse de ella.

1.4 DIMENSIONES DE ANÁLISIS

Los cambios operados en las últimas décadas en todos los órdenes de la vida han dado origen a una serie de conquistas y prácticas, que tratan de develar primero y cambiar después el orden social fundado en la primacía de lo masculino sobre lo femenino. Construcción social e histórica que ha generado un conjunto de prácticas que, convertidas en hegemónicas, se reproducen y se autojustifican. Las prácticas tradicionales van siendo socavadas por el ingreso de nuevos cuestionamientos realizados desde la teoría y la práctica feministas. Su revisionismo trajo aparejada otra manera de interrogar la realidad, de mirar atentamente lo que hacemos y lo que deseamos hacer. De modo que las categorías teóricas que seleccioné para analizar la condición y la situación de las mujeres tienen que ver con la manera en que se ejerce el poder y el conjunto de mecanismos de dominación, desde que se mantiene la autoridad sobre los grupos, las etnias, los más desprotegidos, entre ellos las mujeres; el conjunto de prácticas a partir de las cuales la clase en el poder no solo justifica y mantiene su dominio sino, sobre todo, obtiene el consenso de sus subordinadas/os tanto en los espacios públicos como privados. De allí que retomo los conceptos clave de mujer, patriarcado y poder, división sexual del trabajo, identidad y género que permiten analizar la jerarquización de los géneros y, a su vez, entender la lucha conceptual y política; también, los procesos en el que se ponen en juego elementos de distinto orden y jerarquía: materiales, psicológicos y simbólicos. Por ello, al abordar la investigación desde la antropología feminista trato de analizar la situación de las académicas tanto en su vida cotidiana como institucional. Sus categorías me han permitido ampliar la explicación tanto de la construcción de la identidad como de la

conformación de un *ethos* profesional. Sin embargo, es justamente en este interjuego entre lo que permanece y lo que cambia, en este entorno, donde analizo la construcción de las identidades femeninas, sobre todo entendiendo al contexto social, la vida cotidiana y académica como un todo. Lo que trato de detectar son las relaciones entre la cultura, los mecanismos como se ejerce el poder, las instituciones que lo socializan para, finalmente, analizar cómo se interioriza el género. En este recorrido trato de entender al género y las relaciones de género como un proceso, como una construcción social que puede observarse, describirse e interpretarse en un tiempo y espacio determinados, teniendo en cuenta tanto sus continuidades como sus cambios y/o rupturas. Dicho de otra manera y, como lo planteo en el capítulo siguiente, no sólo analizo los procesos de deconstrucción y reconstrucción personales y sociales sino también los momentos de crisis que vive el ser humano en los diferentes contextos sociales.

El proceso seguido para analizar la construcción de las identidades académicas y su articulación con los procesos sociales se desarrolló a partir de la elaboración de categorías de análisis que, a su vez, sistematicé en un conjunto de dimensiones, variables e indicadores que se convirtieron en las herramientas conceptuales clave para vincular la teoría con los datos de las observaciones, el cuestionario y las entrevistas, como se detalla en el cuadro siguiente.

CUADRO I
DIMENSIONES DE ANÁLISIS

CATEGORÍAS	DIMENSIONES	VARIABLES	INDICADORES
MUJER	PERSONAL	Referentes de identidad personal	Familia de origen
PATRIARCADO			Edad
PODER			Estado civil
DIVISIÓN SEXUAL DEL TRABAJO	INSTITUCIONAL	Referentes de identidad profesional	Hijos
IDENTIDAD			Nivel socioeconómico
GÉNERO			Toma de decisiones familiares y personales
			Preferencias culturales y deportivas
			1. Inicio y socialización
			Edad
			Elección de la carrera
			Ingreso
			2. Trayectoria y profesionalización
			Edad
			Antigüedad
			Grados y participación en actividades institucionales
			Cargos
			Año sabático y becas
			Gratificaciones de la práctica
			Experiencias negativas
			Reconocimientos
			Rutinas

1.4.1 CATEGORÍAS

Denomino categorías al conjunto de conceptos clave - seleccionados desde la antropología feminista - que, tomados como punto de partida, permiten probar las hipótesis establecidas con anterioridad y, a su vez, nuclean sistemas más amplios y complejos. Son construcciones sociales que no han de ser tratadas como datos absolutos sino como elementos históricamente condicionados y dinámicamente implicados en el proceso de interpretación. Estas unidades de análisis son las siguientes: mujer, patriarcado y poder, división, sexual del trabajo e identidad y género.

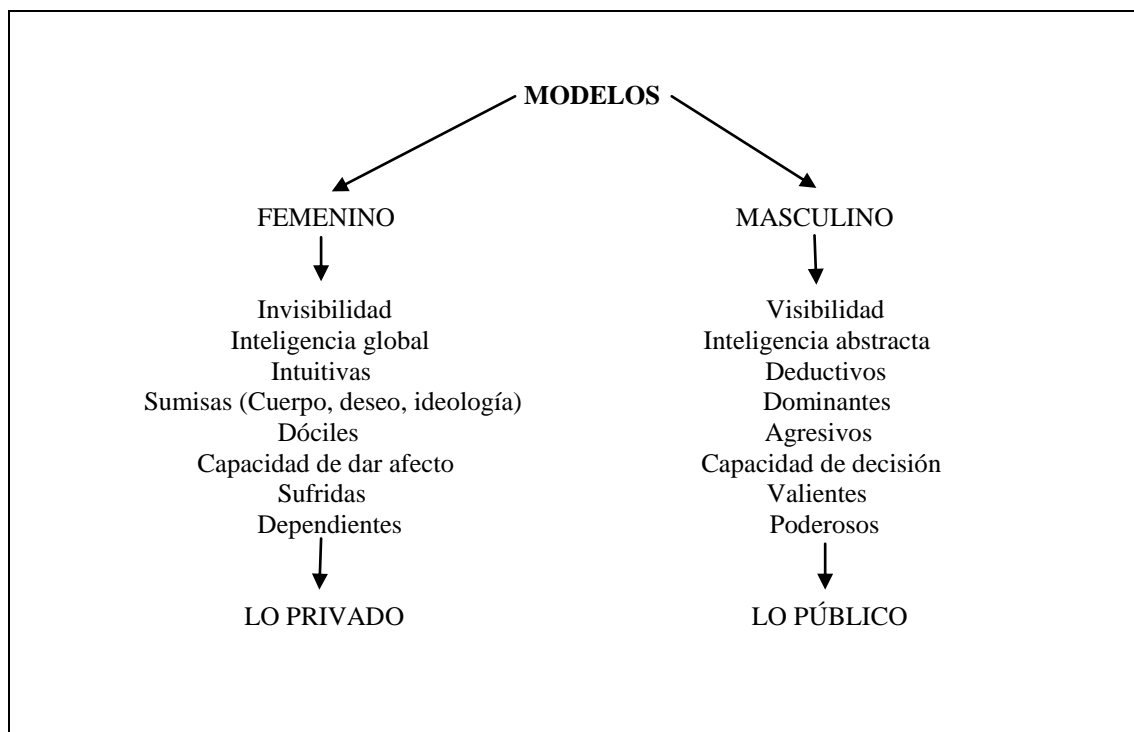
a) Mujer

El estudio de la mujer es una tarea compleja. Dos razones la caracterizan: una, el análisis de su condición se vuelve un ejercicio intelectual que intenta esclarecer los procesos psíquicos y culturales a través de los cuales se convierten en mujeres: en ellos se construye tanto los cuerpos y las prácticas como lo imaginario y lo simbólico. La otra hace referencia a su situación y la manera en que se han ido liberando las mujeres a partir de un conjunto de mecanismos de resistencia y/o trasgresión; se refiere a la forma en que cada mujer asume conscientemente su feminidad.

La mujer como objeto de análisis ha ocupado la atención tanto de los antropólogos como de las feministas desde hace más de un siglo. Sus planteamientos dieron origen a repensar su posición y, por lo tanto, reformular la manera tradicional de concebirla; pero, sobre todo, las investigaciones comienzan a construir marcos de análisis que permiten abordar las funciones femeninas en sociedades determinadas a partir del planteamiento de que el concepto de mujer es una categoría social. Así, las

tesis difundidas sobre los universales, las dicotomías naturaleza-cultura, femenino-masculino, doméstico-público no eran suficientes para explicarlo, en tanto habían establecido rasgos diferenciados -desde el punto de vista psicobiológico como social - con relación a los modelos sobre lo femenino y lo masculino, determinados por la tradición, las costumbres, las leyes y el lenguaje tanto en la sociedad en general como en la familia y las demás instituciones sociales - escuela, iglesia, universidad, etc.- en particular. Sintetizo esta idea en el cuadro siguiente:

CUADRO II
MODELOS SEXO/GÉNERO



Por otra parte, los actuales debates antropológicos y feministas plantean que estas posiciones muy extremas han sido insuficientes para ofrecer un análisis sobre la

condición de la mujer, lo que las ha conducido a poner más atención en los procesos históricos e individuales y su repercusión en los diferentes contextos: el contexto social y cultural en que nacen y viven, la clase, el tipo de trabajo que desempeñan, el acceso a los bienes materiales y simbólicos, la lengua, la religión, la tradición, la política, la sexualidad como las relaciones que mantienen con las demás mujeres y con los hombres. Así, los nuevos enfoques permiten analizar, desde otra perspectiva, la condición para detectar la manera en que cada una de ellas deconstruye y reconstruye su identidad.

A lo largo del texto estas categorías son analizadas con relación por una parte, a cómo han sido investigadas las mujeres y, por otra, la manera en que han ido cambiando los análisis a partir de la incidencia del movimiento feminista. Por ejemplo en México, la mayor incursión de las mujeres en distintos espacios laborales y académicos trajo aparejado cambios en su vida personal y cotidiana, a partir de la década de los años setenta.

b) Poder y patriarcado

Patriarcado y poder son dos categorías íntimamente relacionadas. Por ello analizo los mecanismos que les dan origen al interior de la sociedad y de las instituciones con relación a los más desprotegidos, entre ellos, las mujeres, quienes se encuentran enfrentadas y a merced del poder de los hombres tanto en la familia y en el campo laboral, por las relaciones de poder, de prestigio, de toma de decisiones y formas de liderazgo que se generan tanto al interior de la unidad doméstica como en el campo laboral.

El poder se ejerce en dos ámbitos: a) público, b) privado. El primero está regido por la historia y las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales de cada sociedad mientras que en el segundo, el espacio privado, no existen leyes pero sí

determinaciones sociales. Así ha sido siempre, basado en los usos y las costumbres. Parafraseando a Lagarde (1999) mientras más antidemocrática es la sociedad mayor será el poder que se ejerza sobre las mujeres: a medida que se democratiza se crean nuevos derechos, disposiciones - legales, educativas, de salud -, para quienes se encuentran en condiciones de desigualdad.

Por otra parte, examino el conjunto de contradicciones que, al interior de la sociedad, plantean nuevas opciones de cambio. Así por ejemplo, los movimientos mundiales, nacionales y locales -feminismo, movimiento gay, tecnología mediática, etc.- se transforman no sólo en conocimiento sino en nuevos incentivos para los grupos más desprotegidos, que comienzan a emplear otras formas de negociación y adoptan nuevas identidades. Esta polifonía de voces, prácticas y luchas que se gestan en el interior de cada sociedad tiene como finalidad reconstruir las identidades, situación que ha dado lugar a abrir otras ventanas y plantear nuevas lecturas de las relaciones económicas y políticas y, sobre todo, de las laborales, familiares y educativas, especialmente, en el espacio de las relaciones más íntimas y personales: el hogar, lo privado. En una palabra, este tiempo finisecular ha permitido encontrar otra manera de reescribir las narrativas de los grupos subordinados -entre ellos las mujeres- al buscar la construcción de otras formas de actuación y de proponer visiones y alternativas de análisis diferentes.

c) División sexual del trabajo

A principios del siglo XIX se empieza a establecer la delimitación entre la esfera pública y privada, entre el mundo del trabajo y el ámbito doméstico. Esta división dio lugar a una separación entre la vida pública - asignada al hombre - y la privada totalmente femenina; también generó una marcada distribución entre las actividades que realizaban ambos géneros y de las capacidades y sentimientos implicados;

asimismo generó una fuerte diferenciación y desigualdad entre las mujeres y los hombres en la medida en que el trabajo que realizaban los segundos era remunerado y el de ellas no. Así, el trabajo doméstico “propio de las mujeres” -y a través del cual satisfacen todas sus aspiraciones y deseos- va perdiendo esta condición hasta transformarse en remunerado. Posteriormente, como consecuencia de las dos Guerras Mundiales, los procesos de industrialización, urbanización, migración y una cada vez más creciente movilidad social dieron origen a un cambio en la estructura de la familia y a una nueva concepción de la condición de la mujer.

Por otra parte, destaco que a pesar de los cambios operados de una mayor participación de la mujer en el campo laboral no se libera de la doble y/o triple jornada de trabajo. Aquellas que cumplen una doble jornada deben, asimismo, vivir una doble vida y una doble opresión en la medida en que ambas actividades están marcadas por relaciones contractuales y laborales diferentes: el público por condiciones de espacio -tiempo, tipo de carga, nivel de productividad, derechos y obligaciones individuales y colectivas, etc.-; el doméstico considerado como una actividad estrictamente femenina no tiene ni tiempo ni límites formales ni tampoco se realiza mediante un contrato laboral -aunque la boda civil es un contrato que delimita la función de cada uno-. No es considerado como trabajo y, por lo tanto, no es remunerado. Es por obligación, por amor -filial, maternal y/o conyugal-, para otros.

d) Identidad y género

La construcción de la identidad se inicia en la institución familiar y, progresivamente, pasa por diferentes fases en la medida en que el ser humano interactúa -en el proceso de socialización- con otras instituciones como la escuela, los grupos, etc. Para analizar el proceso en el que se construye la identidad de género hago hincapié en la manera en que el lenguaje se transforma en un elemento clave para la construcción de

lo social y lo personal. El lenguaje pone de manifiesto lo que sobre la mujer y el hombre se piensa y se siente. En este sentido, los enunciados lingüísticos empleados en la vida cotidiana y las codificaciones culturales y simbólicas ponen de manifiesto la manera en que los seres humanos no sólo perciben la realidad social sino que actúan en consecuencia. Así, dentro del lenguaje cotidiano el empleo de metáforas, dichos, comparaciones, chistes y refranes ponen en evidencia la manera en que la mujer es percibida y representada por el hombre. De igual modo, expresan una imagen de ella relegada al hogar, como único espacio personal y de trabajo. Esta situación refleja tanto el machismo imperante en la sociedad como el ejercicio del poder en los espacios públicos y privados a partir de los mensajes directos y los metamensajes que, en última instancia, son formas de referirse a ellas sin tener que explicarlo. Por ejemplo, quien acapara la conversación, el yoísmo, la intimidación física, la mirada, el lugar de quién tiene la palabra, quien opina primero o responde, puede interrumpir el proceso comunicativo, monopolizar la conversación y, por tanto, obliga a los otros, generalmente las mujeres, hablar menos y, en casos extremos, a permanecer en silencio.

Por otra parte, hago hincapié en la manera en que se ha ido deconstruyendo y reconstruyendo la identidad femenina definida históricamente como exterior, impuesta -social y culturalmente- por lo que las mujeres llegan a asumirla, interiorizarla y aprenderla como propia. También hago referencia a las crisis, los cambios identitarios operados en las mujeres y los hombres, en las últimas décadas, por la incidencia de los aportes del feminismo y movimientos sociales de diverso orden.

En síntesis, los estudios de género dieron lugar a una ruptura en los paradigmas existentes originando, en consecuencia, la construcción de nuevos cuerpos de conocimiento que indican que, en iguales condiciones, las mujeres y los hombres revelan comportamientos semejantes con relación a la ambición, el deseo, el

amor. De modo que centro mi atención en el estudio de este nuevo campo emergente que son las mujeres como grupo con toda su diversidad, pluralidad y diferencia. Así, el género se constituye en una categoría analítica que permea toda la investigación y articula tres aspectos: a) la asignación, b) la identidad y c) el rol, que permiten comprender e interpretar el comportamiento cultural de las académicas y el contexto en el que interactúan. En una palabra, el género traspasa toda la estructura social y se manifiesta en los espacios públicos y privados.

1.4.2 DIMENSIONES

Como he indicado en páginas anteriores analizo las trayectorias en dos dimensiones: a) personal y b) académica. La manera en que se intersectan ambas permite entender las múltiples actuaciones y significados de las vidas individuales y vincularlas con lo social, e incorporar una de las dimensiones más importantes de la investigación social: el tiempo. De acuerdo con Jiménez Guzmán (2003) las trayectorias son:

Las rutas que todo individuo sigue en su vida en los distintos espacios de la vida social; esto es, el trabajo, la familia, la escuela, otros. (...) Ofrece la posibilidad de establecer diferencias epocales -al menos generacionales- en el ámbito de la intimidad, del cortejo, de la significación del tiempo libre, del uso y apropiación de los espacios institucionales, de los códigos de interacción, de la relevancia de los discursos dominables, etc. (:189)

Por otra parte, pone en evidencia no sólo las transiciones operadas en estas mujeres como seres sexuadas y académicas sino, sobre todo, las crisis y conflictos en cada etapa vital - abandonos, pérdidas, etc. -.

1.4.3. VARIABLES

Las variables hacen posible agrupar y diferenciar aspectos de la realidad analizada; también ordenar y relacionar los objetos, las personas o cualquier otro elemento de la realidad social. Así, como indica Rubio y Varas (1997):

(...) en una investigación no están dadas de antemano. Cada investigador debe elaborar y definir lo que entiende por determinada variable. Las variables en principio son conceptos que deben ser formalizados u operacionalizados de tal manera que permitan recoger ciertos datos de la realidad. (...) se refieren a aspectos concretos que no son los mismos en una situación o en otra para un investigador o para otro. El contenido de las variables puede cambiar según el contexto y el marco teórico. En este caso, las variables permiten detallar los diferentes niveles de la realidad analizada. (:179)

Desde estas perspectivas y para explicar las dimensiones tomo como variables: a) los referentes de identidad personal -transiciones como seres sexuadas- y b) los referentes de identidad profesional que, a su vez, determinan la trayectoria. El entrecruzamiento de ambas me permitió analizar la manera en que todo hecho individual e intersubjetivo se enmarca en un contexto social a partir del cual se puede analizar los cambios y las transiciones operadas tanto en los seres humanos como en los contextos sociales.

1.4.4. INDICADORES

Los indicadores son el conjunto de condiciones que permiten analizar la extensión de la variable en el campo investigado; son una expansión de la variable analizada. Cada uno tiene como finalidad detectar los aspectos puntuales de las trayectorias -personal y académica- y los procesos de crisis y de cambios. En el primer caso, seleccioné los siguientes: familia de origen, edad, estado civil, número de hijos, nivel

socioeconómico, antecedentes familiares y preferencias culturales y deportivas. Con relación a lo profesional figuran: edad, antecedentes escolares, elección de la carrera, antecedentes académicos, ingreso o socialización, trayectoria y profesionalización, antigüedad, grado y participación en actividades institucionales, año sabático y becas, cargos, gratificaciones de la práctica, experiencias negativas, reconocimientos, rutinas y jubilación. De modo que a través de las observaciones, el cuestionario y las entrevistas analizo la realidad de las académicas expresada en los hechos manifiestos y latentes: las actuaciones, deseos y motivaciones profundas que mueven a estas mujeres en una u otra dirección. Para descubrir y comprender esta información no bastó la observación y registro de las narraciones: fue necesario, a partir de la reconstrucción lógico-temporal del material, llegar a su análisis e interpretación.

1.5. LA INTERPRETACIÓN

Como toda propuesta, la mía es también una síntesis generada a partir de mi propia práctica. En ella analizo la cultura y los comportamientos de estas actoras como textos - diversos textos¹⁸ - y, por tanto, como una manera particular de comunicación. Todos y cada uno de los textos narrados refieren tanto a la actividad cognitiva y emocional como a los elementos socioinstitucionales determinados culturalmente, el contexto donde interactúan y forman alguna clase de grupo mediante el contacto cotidiano y permanente.

En este nivel de análisis las académicas no me interesaron como seres humanos reales sino por la manera en que, a través de sus narraciones, iban construyendo la identidad a partir de la intersección de la trayectoria personal y profesional. Al tratar de aprehender la cultura y las actoras en ella implicadas llego

¹⁸ Concepto que refiere tanto a los textos teóricos, los documentos y los generados en el trabajo empírico.

con una idea de lo que quiero hacer pero, al enfrentarme a la realidad, lo realicé con cierto grado de extrañamiento al tratar de explicarme por qué las académicas hacen lo que hacen y por qué lo hacen. Este proceso significó un aprendizaje para comportarme ante las situaciones extrañas y, sobre todo, para aprender de los conocimientos, las actitudes, la cultura de la sociedad de acogida. Esta situación de interacción me permitió ir analizando, comprendiendo e interpretando la cultura de estas mujeres. Por su parte, la tarea realizada con las observaciones, el cuestionario y las entrevistas consistió en analizar, describir, traducir e interpretar los contenidos en los que se pone de manifiesto el comportamiento cultural de las actoras y, como en todo análisis textual, fue necesario discernir los elementos significativos en función de los ejes temáticos para no convertir la interpretación en una tarea plagada de detalles irrelevantes e ingenuos. Dejé de lado los elementos convencionales que norman los comportamientos de las académicas para penetrar en sus universos simbólicos. En este proceso de desarmado fue necesario encontrar los temas clave y segmentar los acontecimientos empíricos para, posteriormente, rearticularlos en una interpretación hermenéutica.

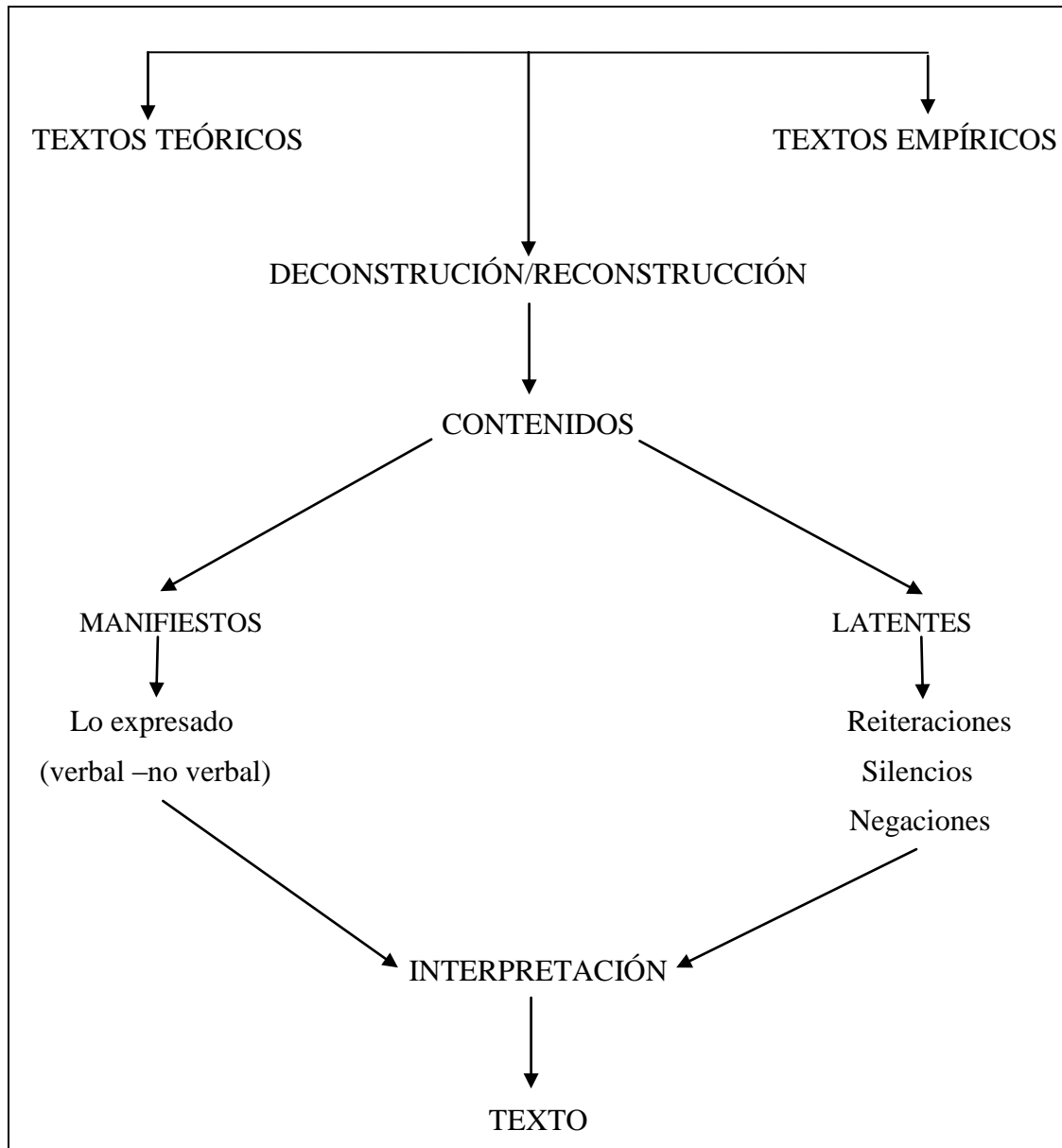
Al hablar de texto en las páginas siguientes no sólo hago referencia a la dimensión puramente verbal sino a todo fenómeno de significación. Entiendo por texto no solo lo verbal sino lo no verbal, lo gestual. Si el texto es una unidad comunicativa, debe ser comprendido como una unidad cuyas partes se articulan entre sí y con el contexto en el que se produce la interacción. De modo que durante el proceso de interpretación el texto puede ser desarmado y segmentado en distintas unidades de análisis para, posteriormente, rearmarlas buscando la temporalidad de las narraciones. En el análisis y, posteriormente, en la interpretación de una sentencia, un segmento o el texto completo se requiere del conocimiento del contexto que le precede. Así, cada unidad temática constituye la plataforma de donde se aborda una información nueva y, por ejemplo, en el caso de las entrevistas,

subrayan la necesidad de organizar progresivamente las secuencias informativas para garantizar una correcta decodificación. El proceso implica ir del pasado al presente - o viceversa-, de lo conocido a lo desconocido al tiempo que se construye - deconstruye y reconstruye- una plataforma común para dar coherencia al discurso, estructurándolo de manera unitaria.

La transcripción y el análisis del material de las entrevistas significaron una ardua tarea que me condujo a descifrar y deconstruir el comportamiento de las académicas en razón de lo que expresan, lo que dicen y lo que no dicen. Sus actuaciones están condicionadas por las experiencias continuamente cambiantes y, a su vez, definidas situacionalmente. Entre ellas, el conocimiento, la biografía, los bloqueos, etc., que, consciente o inconscientemente, determinan sus actuaciones. En este juego de proyecciones, introyecciones, saberes e identificaciones se va conformando el comportamiento. Durante la interpretación entran en juego la/s teoría/s, también las asociaciones, la imaginación, las lecturas y mi propia intuición. De allí que me pregunté: ¿Qué pasó cuando me enfrenté con el material empírico? Ante todo se trata de un encuentro de naturaleza lingüística en la medida en que las palabras funcionan como señales que necesitan ser decodificadas para generar un proceso de significación; ésta es una operación compleja que requiere de la interacción de capacidades como la percepción y la imaginación. Llegué a la interpretación sobre la base de las experiencias vividas y por la experiencia en el uso de la lengua. Para la reconstrucción de la/s entrevista/s tomé en cuenta dos niveles de contenidos: a) manifiestos y b) latentes. En el Cuadro III expreso la manera en que llevé a cabo la reconstrucción de los datos del trabajo teórico y empírico.

CUADRO III

RECORRIDO TEÓRICO – METODOLÓGICO



En este proceso fue necesario plantear algunos interrogantes: ¿Cómo llegar a la deconstrucción y, posteriormente, a la interpretación del comportamiento de las académicas? ¿De qué manera lo realicé? Para responder analizo, por una parte, los elementos manifiestos y, por otra, los latentes. Entre los primeros, figura el contexto en el que se manifiestan las actuaciones, formas de expresarlas, situaciones de interacción, escenarios, todo lo que ofrece una idea global, más o menos coherente, de lo que las académicas piensan, sienten, perciben y valoran de su actuación. Con relación al segundo, lo latente, hago referencia a los silencios, reiteraciones, negaciones que se infieren a partir de las actuaciones, de lo expresado, lo no dicho, expresiones que me permitieron encontrar el sentido y significado de los comportamientos para, posteriormente, descubrir su sentido oculto. Al interpretar no realizo un proceso de deconstrucción lineal: en ella se intersectan elementos lingüísticos y no lingüísticos, que a la vez son señal y encubrimiento. Durante el proceso de deconstrucción y reconstrucción trato de encontrar el sentido, el núcleo de las significaciones de lo que estas actoras dicen y/o quieren decir. Así, la interrelación de éstos dos niveles textuales -lo manifiesto y lo oculto- da origen a un nuevo proceso de interpretación para, posteriormente, llegar a la (re)escritura de un nuevo texto -tesis- con una sintaxis, una retórica, un léxico específico.

El trabajo de deconstrucción ha implicado, en un primer momento un enfrentamiento de mi propio Yo con una parte del sentido del texto - manifiesto - en donde entran en juego el conocimiento de las palabras, los hechos y actuaciones de las participantes. En un segundo, pude penetrar en la intencionalidad del sentido al establecer analogías entre el material de las observaciones, el cuestionario y las entrevistas en el que se manifiestan los comportamientos, las actuaciones y las motivaciones. De modo que la deconstrucción y la reconstrucción establecidas en el momento en el que se logra intersectar los datos observables y los no observables, producto esto último de mis conocimientos, experiencias, capacidad de

simbolización. Durante el proceso de extraer información tuve que, en un primer momento, reproducir los textos y, en un segundo, reconstruirlos, a partir de lo que he denominado categorías o temas clave. Así, fui descubriendo ciertas “marcas” que el trabajo empírico¹⁹ ofrece de manera solapada y no son detectables a primera vista, tales como:

- a) Repeticiones o reiteraciones. Aparición de un suceso, comportamiento, gesto, hábitos, ritualizaciones, actitudes, etc. que por su apariencia carecen de sentido pero están presentes y revelan “algo”. Por tanto, se debe observar, registrar, analizar *qué se dice, qué se repite, por qué, cómo se repite, qué no se dice*. Estas manifestaciones van surgiendo en el diálogo, en las cosas que faltan, las escenas aparentemente triviales pero que tienen un sentido y, por tanto, es necesario destacar lo que *se quiere decir a partir de lo que no se dice*. Por eso, datos triviales pueden aparecer sorprendentemente cargados de significación. De allí que detectar lo oculto, lo prohibido y lo negado en todas y cada una de las actuaciones proporciona una visión de cómo forman parte de la vida de las mujeres, de la sociedad y de la cultura.
- b) Comportamientos que son detectados a lo largo del proceso: conformismo, angustias, bloqueos, tipos de relaciones, que ofrecen una idea más completa de todo lo que está vinculado con las académicas, la vida, el mundo: mostrar el sentido manifiesto y oculto de las actuaciones significa, a su vez, descubrir, traducir y, posteriormente, interpretar²⁰.

¹⁹ En este momento entra en juego “el sexto sentido” que hace posible interpretar profunda y dinámicamente los datos empíricos.

²⁰ Desde la perspectiva antropológica (...) la interpretación y, consecuentemente, la producción de un texto puede ser entendida como una selección, reordenación y re-escritura del diario. Sitúa al etnógrafo debidamente en una posición de mediador intercultural: probablemente sea imposible escribir un texto etnográfico sin imaginar potenciales receptores que nos planteen una exigencia definitiva de inteligibilidad (...) el retorno al campo también puede producirse una vez escrito el texto, en la forma de un re-estudio realizado por el propio investigador o por otros. El re-estudio vuelve a abrir un nuevo proceso de investigación etnográfica.” Velasco y Díaz de Rada. (1997:87).

Con lo expuesto hasta el momento trato de dejar claro que la interpretación no se alcanza sólo con el análisis superficial y lineal del material disponible; por el contrario, es una ardua y compleja tarea que depende, en última instancia, de la perspectiva de quién la realiza, las ideas, las experiencias previas, los conocimientos, las motivaciones, las identificaciones, las proyecciones u omisiones y, sobre todo, del género. En términos psicoanalíticos, para que se produzca esta *empatía*, *esta transferencia* es necesario detectar y, posteriormente, interpretar los comportamientos manifiestos o encubiertos de las entrevistadas. Al igual que en el trabajo terapéutico fui descubriendo ciertas “marcas”, ciertos comportamientos que se manifiestan de manera solapada o no son observables a primera vista para transformarlos, posteriormente, en un texto que no es ni definitivo ni acabado. En síntesis la interpretación no se refiere a los elementos manifiestos sino a sus derivados simbolizados. Interpretar es hacer consciente y entrar en contacto no sólo con las configuraciones ofrecidas por las académicas sino también con los hechos significativos de sus vidas. Sin embargo, la interpretación de una actuación, un comportamiento no se realiza de manera total y acabada ya que jamás podría asegurar que ha sido terminada, sobre todo, considerando el acceso infinito de lectores al texto. En una palabra, la interpretación depende de la capacidad de entretelar las narraciones y de armar o reconstruir otro texto, ya que es imposible describir un fenómeno cultural sin tener en cuenta las ideas de los participantes y, al describirlo, es necesario interpretarlo. ¿Por qué debe ser así? Porque los fenómenos culturales son vehículos de significado, de señales, de mensajes y de texto.

Por otra parte, desde el psicoanálisis (...) interpretar significa ayudar que algo inconsciente se haga consciente, señalándolo en un momento en que pugna por abrirse camino. Las interpretaciones eficaces sólo pueden hacerse en un punto específico, es decir, aquel sobre el cual se centra espontáneamente el interés del sujeto”. Fenichel (1996:39).

En síntesis, interpretar²¹ es una actividad dinámica que se alcanza una vez que se ha leído, analizado, descifrado, traducido y completado el proceso de investigación dando origen a un nuevo texto que, en nuevos procesos de lectura, será decodificado por un conjunto de lectores anónimos que, muchas veces, no sabemos quiénes son y qué los orienta: la comunidad científica y académica, las/os actoras/es sociales.

Esta reflexión personal - metodológica que realicé a lo largo de estas páginas ha significado dos posibilidades: para las académicas, mirar la vida desde el presente hacia el pasado y abrir una ventana al mundo a través de la que han podido observar e interpretar la realidad; para mí, haber realizado un ejercicio de reconstrucción de las trayectorias y detectar los retos que estas mujeres viven cotidianamente y descubrir a través de sus testimonios si se han operado cambios o no en la construcción de la identidad, la apertura de nuevos caminos y formas para entender tanto las relaciones entre los sexos y las nuevas generaciones como la creación de otros espacios de negociación que den origen a nuevas formas de relaciones afectivas, de bienestar y de placer. Pero, sobre todo, como mujer he tenido la oportunidad de mirar a través de estas ventanas sino también de mirarme a mí misma, a nosotras mismas, a nuestras subjetividades, privilegio único que me ha conducido a reexaminar mi actuación y, sobre todo, establecer un compromiso con estas académicas que hicieron posible un viaje de conocimiento, de placer y de nuevos descubrimientos sobre la manera como se ha ido construyendo su identidad y, por qué no, la mía propia.

²¹ Siguiendo a Freud puedo indicar que todo texto -al igual que el síntoma neurótico y el sueño- es susceptible de una super interpretación, incluso necesita de ella para cobrar vida. (...) Todo texto, puede ser analizado, descifrado, desarmado y, por medio de la interpretación vuelto a significar. Para este autor, puede ser interpretado todo lo que puede ser sustituido por otro texto: el sueño, el mito, el síntoma, el chiste o la obra de arte. Cfr. Eguinoa (2002:46 y ss).

CAPÍTULO II

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD FEMENINA

En este capítulo quiero analizar la manera en que se construyen las identidades femeninas a partir de algunas de las categorías que ofrecen las/os teóricas/os feministas -mujer, identidad, patriarcado, poder, división sexual del trabajo y género-. Estas nuevas identidades van emergiendo en un contexto de cambio social en el que las relaciones entre los géneros han dado origen a la transformación de las estructuras simbólicas. La construcción de la identidad tiene que ver con los procesos de socialización que se llevan a cabo en las instituciones -familia, escuela, trabajo, etc.- y las formas de intercambios que se establecen entre los géneros; en una palabra, con las prácticas lingüísticas. Trato de analizar de qué manera el lenguaje interviene -a partir de las diferentes instituciones- en la construcción de este “deber ser” de la mujer -seguir al marido, atender la casa, los hijos, los padres y los mayores, etc.- en oposición a lo que *no* debería ser -fría, decir las cosas de frente, inteligente, discutir, crear conflictos, etc.-, modelos que diferencian a las mujeres en su vida para narrarse y diferenciarse, mujeres reales, históricas y concretas que emplean el lenguaje del amor para expresarse frente a las que buscan, en cada momento, la manera de responder y actuar con relación a aquella pregunta de Simone de Beauvoir: ¿Cómo lograr la independencia en el seno de la dependencia?

Los cambios operados en las últimas dos décadas, sobre todo, por la influencia del movimiento feminista, han incidido en la revaloración del papel social

de la mujer. De modo que cualquier estudio sobre ellas debe contener al menos dos puntos clave: a) la percepción que tienen las mujeres de sí mismas, b) las múltiples acciones y representaciones que desempeñan en lo cotidiano y en lo laboral. Estos cambios han incidido, directa o indirectamente, en la condición de las mujeres -y otros grupos minoritarios- al transformarse en una preocupación de varios campos disciplinarios entre los que puedo indicar: la antropología, la historia, la sociología, el psicoanálisis, la lingüística, entre otras. Desde la perspectiva antropológica -como teoría feminista- se ha hecho hincapié en que las tareas asignadas históricamente las mujeres tienen origen en la sociedad y no en la naturaleza. De allí que los estudios de género se plantean, de acuerdo con Cobo Bedia (1998) en dos direcciones:

(...) en primer lugar, analizan críticamente las construcciones teóricas patriarcales y extraen de la historia las voces silenciadas que defendieron la igualdad entre los sexos y la emancipación de las mujeres; en segundo lugar, la teoría feminista, al aportar una nueva forma de interrogar la realidad, acuña nuevas categorías analíticas con el fin de explicar aspectos de la realidad que no habían sido tomados en cuenta antes de que se desvelase el aspecto social de los géneros.
(:60)

El feminismo, uno de los movimientos sociales determinantes del cambio operado por la humanidad en las últimas décadas, ha incidido en la emergencia de una nueva cultura que se pone de manifiesto en:

1. El surgimiento de prácticas sociales diferentes y renovadas en todos los ámbitos de la vida social
2. La transformación de principios, valores y costumbres que organizan tanto los espacios públicos como privados
3. La innovación de las formas de reproducción de la vida cotidiana y, especialmente, de las relaciones en la familia y la pareja.
4. La mutación en las formas de hacer política.

En síntesis las teorías feministas abren un nuevo espacio de análisis en la medida en que develan, cuestionan la totalidad y la profundidad de los mecanismos del poder patriarcal y los discursos teóricos que han legitimado y legitiman su dominio. Para ello debió transformarse en un discurso interdisciplinario en la medida en que lo masculino permea y atraviesa todos los ámbitos sociales. Desde esta perspectiva y, para los efectos de la investigación, hay cuatro categorías que defino y tomo en cuenta:

1. Mujer e identidad
2. Patriarcado y poder
3. División sexual del trabajo
4. Género

Las reflexiones sobre cada una las considero de fundamental importancia para comprender el mundo de y desde las mujeres, para develar históricamente la manera en que se construye la condición de la mujer por una parte y, por otra, la forma en que se va cimentando una nueva cultura con respecto a su situación asentada en el desarrollo de su capacidad humana para pensar y para expresarse de otra manera, como mujeres y como mujeres en un mundo.

2.1 MUJER E IDENTIDAD

El Siglo XIX fue el siglo en que las luchas de las mujeres se orientan hacia la búsqueda de la igualdad. Cambios que se inician a partir de la obtención del sufragio que no significaron profundas modificaciones para las mujeres inglesas y norteamericanas, en un primer momento, ni para las latinoamericanas, en un segundo, ya que no varió su condición de opresión, de invisibilidad, de silencio. Durante el siglo XX los grandes cambios producidos después de las dos Guerras Mundiales, la

llegada del hombre a la luna, los avances de la comunicación mediática, etc., no significaron modificaciones en cuanto a la condición de la mujer. La primera mitad del siglo fue de gran silencio a pesar de que ambas conflagraciones dieron pie a una serie de reestructuraciones en lo político y lo económico; pero, el ámbito de la vida pública y privada no se modificó de manera significativa para ellas. Recién una etapa de apertura, de luchas, de reivindicaciones y de reconocimientos empieza a plantearse en la segunda mitad del siglo pasado y, quizá uno de los elementos que colaboró con ello fue la aparición del texto de Simone de Beauvoir *El segundo sexo*, publicado en 1947, en el que se plantea una nueva concepción sobre la mujer que, poco a poco, se transforma en bandera de lucha para muchas de ellas, especialmente, a partir de la década de los 70's. Quizá este texto constituya un parteaguas de la posición que ocupa la mujer en la sociedad como una nueva construcción al expresar: "La mujer no nace, se hace" lo que poco a poco ha ido agudizando la necesidad de investigar sobre la problemática de este nuevo sujeto emergente. Por su parte, en México y, a título de ejemplo, puedo citar textos importantes que hablan de la condición de la mujer. Entre ellos, el de Sor Juana Inés de la Cruz, *Cartas a Sor Filotea* pero, debió pasar más de cuatro siglos para que Rosario Castellanos -iniciadora del movimiento feminista- publicara, en 1957, *Sobre cultura femenina*, en el que analiza la posición de la mujer y de la mujer mexicana a lo largo de la historia determinada tanto por la educación como por la incidencia del catolicismo, en todos los órdenes de la vida²²

En el ámbito internacional las mujeres han sido las grandes olvidadas en las luchas revolucionarias del Siglo XX. Pero, en el caso de México, puedo hablar de tres momentos importantes en el siglo pasado: su activa participación en la lucha armada iniciada en 1910; la obtención del derecho al voto en 1953 y la irrupción del movimiento feminista en la década de los años 70, situaciones que han generado

²² Cfr. Hierro: 2000; López Austin:1985; Rodríguez:2000.

cambios en algunos aspectos de su vida aunque todavía queda mucho camino por recorrer; especialmente, en lo que se refiere tanto a la igualdad en el trabajo, la educación, la seguridad social como con respeto al cuerpo, los derechos reproductivos, el placer y, sobre todo, la no violencia y el abuso intrafamiliar a los que sigue expuesta ante el silencio de las autoridades y de los hombres.

El concepto de *mujer* es central en las teorías feministas. De modo que hablar de la mujer-de las mujeres- es, asimismo, hablar de la cultura, de la manera en que cada sociedad la define, la determina y la ubica en función de su historia y, por lo tanto, del ejercicio del patriarcado y el poder. A lo largo de la historia la situación de la mujer ha sido definida social y culturalmente con relación a la función materna, la procreación y la crianza de los hijos; esto constituye la base de la subordinación, de su devaluación. Como objeto de análisis ha ocupado la atención de antropólogas/os y de feministas desde hace más de 40 años. La perspectiva original del pensamiento feminista estuvo constituida por el descubrimiento de que el concepto de mujer es una categoría social. Así, a mediados del siglo XX se inicia desde la antropología el repensar su posición y reformular la manera tradicional de concebirla; las investigaciones comienzan a interesarse en las relaciones entre la mujer y los hombres con la finalidad de construir marcos de análisis que permitieran abordar las funciones femeninas en sociedades determinadas. Es así como la tesis sobre los universales, las dicotomías-naturaleza/cultura, femenino/masculino, doméstico/público, etc.,- no se adecuaban a sociedades que han tenido un desarrollo específico y realidades culturales diferentes, sobre todo, en la tradición occidental y judeo-cristiana.

Alrededor de la década de los años 80 deja de tener vigencia la tradición universalista al prestarse mayor atención a la creación de modelos particulares, a partir de los que se pudiera hacer comparaciones más precisas y mapas más detallados sobre la condición de la mujer, aunque abarcaran un número menor de

casos para su análisis. Por ejemplo, los debates plantean que los dualismos fueron posiciones muy extremas para ofrecer marcos de análisis sobre la condición de la mujer en la medida en que las culturas no son entidades estáticas. Esta situación condujo a la/os investigadoras/es a considerar y poner más atención en los casos individuales y en los datos históricos con la finalidad de analizar configuraciones particulares en tanto entidades en transformación. De modo que los debates van adoptando la posición de que el género constituye elaboraciones sociales muy complejas y, conlleva a un mayor esfuerzo por analizar a las mujeres y a los hombres, no como categorías opuestas entre sí sino como actoras/es que ocupan muchas y diversas posiciones en cada sociedad, que a su vez se interrelacionan de manera muy compleja. De allí que los estudios de género han tenido, en las últimas décadas, un amplio campo de difusión al analizar las funciones que las mujeres desempeñan - educación, política, salud, desarrollo, ciencia, etc. - tanto en contextos urbanos como rurales, públicos y privados.

Hablar de la mujer es, asimismo, hacer referencia a las diversas formas de opresión, que se manifiesta como: a) exclusión y b) inclusión. La primera, se refiere a las distintas formas de discriminación de que ha sido y es objeto, en los espacios públicos y privados. La segunda, se define como la manera en que socialmente se las ubica en espacios que prácticamente son irrenunciables -madre, reproductora- que las coloca en situación de “cautiverio”. Como plantea Lagarde (1999) en cada etapa y en cada momento de la vida la mujer vive encerrada en círculos a los que denomina “cautiverios” que:

Caracteriza a las mujeres por su subordinación al poder, su dependencia vital, el gobierno y la ocupación de sus vidas por las instituciones y los particulares (*los otros*), y por la obligación de cumplir con el deber ser femenino de su grupo de adscripción, concretado en vidas estereotipadas, sin alternativas. Todo esto es vivido por las mujeres desde la subalternidad a que las somete el dominio de sus vidas ejercido sobre ellas por la sociedad y la cultura clasista y patriarcal, y por sus sujetos sociales. (...) se expresa en la falta de libertad, concebida esta última

como el protagonismo de los sujetos sociales en la historia, y de los particulares en la sociedad y en la cultura. En tanto cautiva, la mujer se encuentra privada de libertad. (:15-16)

Múltiples han sido y son las actividades que, desde el ejercicio del poder, las han mantenido en esta situación. Múltiples han sido, según la misma autora (1999):

Los caminos para conculcar a la mujer la capacidad de ser en sí misma y para construirla como cautiva. Pero, de manera recurrente, se han centrado en la expropiación de la sexualidad, del cuerpo, de los bienes materiales y simbólicos y, sobre todo, de su capacidad de intervenir creativamente en el ordenamiento del mundo. Al incluir todos los hechos femeninos en la sexualidad *para-los-otros* y al especializar a las mujeres en ella se les despoja de la posibilidad práctica y filosófica de elección de vida. Inferiorizadas, sus actividades no son valorizadas ni les generan poderes que las homologuen con quienes concentran valor (...) el proceso culmina con la exclusión de las mujeres en los espacios de decisión y los pactos patriarcales. (:17)

Por otra parte, el cautiverio según Lagarde (1999):

Adquiere la tesitura de la felicidad cuando es enunciado en la lengua patriarcal como lealtad, entrega, abnegación; cuando nos valoriza y nos ubica en el mundo y el cautiverio se llama hogar o causa; cuando la especialización en los cuidados se concibe como instinto sexual y maternal, y la subordinación enajenada al poder es el contenido del amor.

(...) estamos sometidas a la opresión porque, para establecer vínculos y ser aceptadas, con nuestra anuencia o nuestra voluntad, vivimos la reificación sexual de nuestros cuerpos, la negación de la inteligencia y la inferiorización de los afectos, es decir, la cosificación de nuestra subjetividad escindida. (:17)

De modo que hay una serie de atributos que comparten históricamente las mujeres y la definen como ser social y cultural genérico:

- dependientes
- vivir en el engaño con la creencia que sus actuaciones son naturales
- desvalorizadas económica y políticamente
- ligadas a alguien o algo en fusión *perpetua*
- silenciadas/expropiadas/ inferiorizadas/ discriminadas/ subordinadas.

- etc.

Si bien las mujeres poseen, desde un punto de vista histórico, la misma condición de invisibilidad, exclusión, negación, anulación, silenciamiento, dominio, control, subordinación, dependencia, etc. sus experiencias de vida difieren en cuanto a los grados y niveles de opresión en que viven, que se manifiesta tanto en los comportamientos como en las actuaciones. En una palabra, en la manera de responder al mundo y de estar en él. Así, hay dos realidades que las definen:

- a) La condición
- b) La situación

Para explicarlas retomo nuevamente a Lagarde (1999) quien expresa, con relación al primero, que son las mismas mujeres las que reproducen tanto la *condición* como las identidades genéricas en su propio mundo:

Para una mujer, ser mujer no pasa por la conciencia. En cumplimiento de la feminidad, las mujeres actuamos dobles papeles y tenemos dobles posiciones: como sujetos de la opresión y como vigías del cumplimiento del designio patriarcal, femenino y masculino. (:27)

La condición se construye en torno de (1999):

La sexualidad escindida de las mujeres, y la definición de las mujeres en relación con el poder -como afirmación o como sujeción-, y con lo otros. (:35)

Desde esta perspectiva la condición femenina está expresada por la imagen naturalizada y consecuentemente con la maternidad determinada por: a) el instinto materno, b) el amor materno y c) el sacrificio y entrega a la maternidad. Situación que

es reforzada por una serie de enunciados, dichos, refranes y mitos como “madre hay una sola”²³, “es como una madre”, “la maestra es una segunda madre”, etc.

En contraposición con esta imagen encontramos la de las “malas madres”, mujeres que han decidido hacer uso de su cuerpo, aquellas que se niegan a ser madres, se practican abortos, cometen filicidio²⁴ y, a su vez, se transforman en víctimas del sistema de género, en una palabra, del patriarcado y el poder.

²³ En México, en la primera década del Siglo anterior, el cine enfoca su atención no sólo a las madres sino al sufrimiento materno y encontramos títulos tales como: “El sacrificio de una madre”, “El amor de una madre”, etc.

²⁴ Filicidio es un delito que consiste en atentar contra la vida y es cometido por un genitor (padre/madre) hacia un hijo menor. El término deriva del latín *filius*, que significa "hijo". Antiguamente era muy habitual que el filicidio, al igual que el parricidio u otras figuras similares, fuese penado como un delito independiente. Hoy, es más común que se condena por homicidio y, en su caso, se ve agravado por la proximidad familiar con la víctima. En ocasiones existe relación entre un filicidio y un ambiente de violencia doméstica. Wikipedia, Enciclopedia Libre.

En el caso de que el filicidio llevado a cabo por una mujer tanto la sociedad como los medios masivos descargan jurídica y lingüísticamente graves acusaciones sin tener en cuenta las causas económicas y/o patológicas dieron lugar a tal acto. Para ejemplificarlo tomo fragmentos de la conferencia de un sacerdote que, en el “Congreso de mujeres católicas” llevado a cabo en la ciudad de Xalapa, Veracruz,- México, el año 2004, ante un público de alrededor de 2000 mujeres de distintas edades habló sobre “el aborto y la eutanasia” como: ¡Asesinatos de inocentes! (...) Dos asesinatos legales contra el don de la vida. (...)

A las madres que matan a sus hijos yo no las llamo fieras, porque las fieras defienden a sus crías. Yo las llamo ¡ASESINAS!

El ser humano es el único que tiene valor para asesinar a sus hijos. Las leyes no lo castigan sino que dan permiso para que los maten y, aunque las madres los maten, lo único que no pueden hacer es quitarse el *remordimiento*. Algunos libros alemanes dicen que lo único que no se pueden quitar es el trauma psíquico; presentan desórdenes mentales en un 42 %, no pueden aguantar y se suicidan en la fecha que abortaron o bien en la fecha en que tenía que nacer su hijo. ¡REMORDIMIENTO, REMORDIMIENTO QUE NO LAS DEJA VIVIR! ¡¡ES UNA DESGRACIADA!! LA MADRE QUE ABORTA TERMINA TRAUMATIZADA PSÍQUICAMENTE HASTA LA MUERTE. El aborto es un asesinato de inocentes y todos los que lo practican están manchados de sangre

Las abortistas dicen lo que quieren... que las mujeres son dueñas de su cuerpo. Si es así que agarren una tijera y se corten una oreja. El niño que está en su cuerpo no es su cuerpo.

Con relación a la virginidad expresó: “Si un maniático sexual las ha violado, castigamos al niño ¿Por qué la han violado debemos matar al niño? ¿Que castiguen al culpable, no al niño no deseado! Si la madre no lo quiere que lo entregue en adopción. (...) Hay muchas familias e instituciones que los aceptan. La iglesia no está encargada de tener orfanatorios para atender a niños de madres solteras o violadas, no tiene obligación de hacerlo. ¡Si no lo quiere que lo de en adopción! ¡Lo que no debe hacer es MATARLOS!

Las mujeres piensan que si sale deforme más vale que no viva. ¿Qué lógica es esta? Si sale deforme ¡MATARLO! Me ahorro hospitales, médicos, enfermeras. ¡Qué justicia es esta! ¿Dónde dice matarlo?... en la ideología de las abortistas.

El segundo aspecto el de la *situación* se define por el conjunto de características que poseen tanto por su condición genérica como por las circunstancias históricas particulares que cada una se encuentra, el contexto social y cultural en la que nacen y viven, la clase, el tipo de trabajo que desempeñan, el acceso a los bienes materiales y simbólicos, la lengua, la religión, la tradición, la política, la sexualidad, las relaciones con las otras mujeres y con los hombres, entre otras. En el ser humano este conjunto de situaciones constituye la concepción del mundo y de la vida: la subjetividad²⁵.

La mujer puede seguir en cautiverio -techo de cristal- en la medida en que ella misma lo apoya y no es capaz de atreverse a experimentar nuevos comportamientos, cuando vivir significa hacerlo en función de lo que la cultura patriarcal impone. De allí que, en las distintas etapas de la vida, pueden sobrevivir como seres oprimidas, temerosas, ignorantes, inseguras o, en caso contrario, enfrentarla de otra manera, vivirla de forma enriquecedora en la medida que al ensanchar sus horizontes vitales, su condición de mujer se amplía o, en caso contrario, entra en crisis. Esta crisis también puede significar un proceso de cambio y creatividad, aunque es necesario construir una posición política y teórica para historizar lo que nos constituye por “naturaleza”. En este último caso, el feminismo ha contribuido de manera significativa en la reflexión sobre la condición de la mujer; en la búsqueda de nuevos conocimientos y en el desarrollo de propuestas para transformar su condición en todos los ámbitos de la sociedad -cultura, educación, salud, trabajo. De allí que vivir como mujeres, “como mujeres adecuadas” equivale, en términos de Lagarde (1999), *desidentificarse*, desarrollar la posibilidad de construir un mundo personal, del deseo, del *Yo-misma*. Significa, en primer término, un proceso de comprensión para, en un segundo momento, explicarse lo que las mujeres tenemos en común y de lo que nos

²⁵ La subjetividad no es sinónimo de (...) procesos psíquicos; implica la relación con el otro -con el semejante- y con el Otro, en tanto que legado de la cultura. (...) Ese legado cultural no es una totalidad es un recorte que privilegia ciertos aspectos. Colín Cabrera (1998:137-38).

hace diferentes unas de otras; asimismo, diferenciar tanto las afinidades como las diferencias, las contradicciones y conflictos para, en última instancia, construir la denominación *nosotras*. En una palabra, será necesario analizar desde esta nueva perspectiva la condición de la mujer y la manera en que cada una construye su identidad. Así, términos como reconocer, resignificar, desidentificar constituyen procesos que, según la misma autora (1993:21) permiten desarticular los contenidos patriarcales de la organización genérica del mundo dando lugar a una nueva concepción de ser mujer al interior de la sociedad y de la cultura. En una palabra, construir nuevas identidades genéricas significa, *descautivar*, buscar nuevos caminos, nuevos horizontes históricos en los que sea posible lograr la libertad genérica, para alcanzar:

- la posibilidad del cambio genérico en el transcurso del ciclo de vida como atributo de los sujetos,
- el intercambio de posiciones, papeles, funciones y espacios genéricos entre mujeres y hombres,
- la construcción de la semejanza en la diferencia entre ambos géneros para acceder a los bienes materiales y simbólicos.

Lo indicado anteriormente pone de manifiesto que no podemos hablar de ellas sin hacer referencia a los otros. De allí que al ser ésta una investigación en la que las protagonistas son las mujeres, los hombres están, según Lagarde (1999):

Presentes como referencia paradigmática, de poder y relacional, como seres concretos y fantásticos, posibilitadores de la condición patriarcal de las mujeres. Intencionalmente pertenecen a la categoría *los otros*, que no los agota y que comparten con los sujetos y los hechos que dan sentido y significado a la vida de las mujeres: cualquier poder, los dioses, las instituciones, las mujeres, los padres, las madres, las hijas, los hijos, los próximos públicos y privados, los territorios, las causas. Desde luego que entre todos los enumerados los hombres tienen una ubicación privilegiada porque este es, en verdad, un mundo patriarcal, y ellos concretan su fantasma y su sujeto. (:19)

En síntesis, los aportes teóricos del feminismo han permitido pensar y conceptualizar a la mujer desde otra perspectiva en la medida en que dos grandes problemáticas se plantea: a) cómo se construye y estructura la identidad femenina en su diversidad, definida siempre como proyección del “otro” y b) cuáles son las tareas que debe ocupar la mujer dentro de las tres actividades hegemónicas de la modernidad: la ciencia, el estado y la economía. De acuerdo con Riquer (1997):

Cabe destacar al respecto que las “nietas” de las feministas del siglo XIX y principios del XX -nuestras coetáneas- han tenido las condiciones sociales para que su reclamo y su esfuerzo constituyan un (contra) discurso no sólo político sino también teórico sobre La Mujer. Un (contra) discurso que puede considerarse, sin más regateos, un aporte sustancial al conocimiento acerca del género humano femenino, de su ubicación sociohistórica en relación con lo masculino, con la naturaleza y con la cultura. (:52-53)

Los estudios recientes están preocupados por el debate académico y por la participación política de la mujer y han dado origen a un conjunto de demandas cada vez más articuladas: ¿Cómo se construyen las identidades femeninas? ¿Qué elementos las constituyen? ¿Qué modifica la condición femenina? Ante la diversidad y amplitud de los cuestionamientos se ha buscado una respuesta interdisciplinaria tanto desde las ciencias sociales como humanísticas que han enfocado la multiplicidad de aspectos sobre la problemática de la mujer y ofrecen propuestas cada vez más profundas para su revisión. Reflexiones que permiten ir elaborando construcciones teóricas que permitan aproximarme a las mujeres reales -las académicas- y plantear nuevos interrogantes, dudas y problemas para, posteriormente, ofrecer otras vías de análisis para su estudio. Por ello, las preguntas que permean todo el trabajo son: ¿Qué hace a las mujeres semejantes? ¿Qué las transforma en diferentes? ¿Cuáles son los factores que determinan la diferencia genérica entre una y

otra? ¿Cuáles son las opciones de vida definidas genéricamente *para ellas*? Y, por último ¿Cuáles son las opciones de vida definidas genéricamente *por ellas*?

En síntesis, las mujeres se han convertido no sólo en sujetos de investigación sino en investigadoras de este nuevo campo emergente lo que, a su vez, dio origen que otros campos disciplinarios -política, economía, lingüística, psicología, pedagogía, etc.- plantearan nuevas perspectivas de análisis acerca de la evolución humana y la condición genérica femenina.

2.1.1 IDENTIDAD

A lo largo del último siglo se ha dado varias respuestas, desde diferentes enfoques disciplinarios, a la investigación de la construcción de las identidades tanto femeninas como masculinas. Así, puedo indicar dos categorías de análisis: una de enfoque esencialista que, partiendo de la biología, argumenta las diferencias innatas y básicamente invariables entre las mujeres y los hombres que determinan sus comportamientos y actuaciones; otra, derivada de los estudios de género, la sociología, la antropología, el psicoanálisis, la historia, entre otras, que afirma que los comportamientos son aprendidos. Esta diferenciación hombre-mujer, femenino-masculino pone claramente en evidencia la reproducción de la cultura masculina, la de la clase dominante que orilla a la desigualdad, la explotación y la dominación hacia los otros que no poseen una cultura propia -pero sí una posición- al no formar parte de una cultura común, la dominante, la masculina. Así por ejemplo, todo este conjunto de comportamientos ya evidentes, ya encubiertos, son aprendidos y, por lo tanto, de acuerdo con Rodríguez (2001):

Todo el universo simbólico queda intacto: lo propio de hombres se enseña, se escribe, se aprende, lo propio de mujeres se ignora y se silencia. Unos y otras acabarán por olvidarlo y con ello la humanidad perderá su sentido de la vida,

como está, quizás, ocurriendo en la actualidad, con los valores de la violencia y el abuso del poder entronizados por doquier, con la empatía relegada a categoría de virtud privada, invisible y escondida, y que, sin embargo, es la única que impulsa la reparación de daños físicos y morales y en la que las mujeres siguen siendo entrenadas aún de forma implícita. (:68)

Desde determinadas perspectivas, aunque se esfuerzan por reducir las oposiciones de género la situación no ha cambiado rotundamente: el hombre sigue asociado con los roles públicos mientras que las mujeres con los privados, afectivos y estéticos. De allí que existan diferentes maneras de ser mujer u hombre en cada sociedad, dependiendo de las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales. Pero, lo que está en juego es la definición misma del ser genérico en el momento actual ante lo que me pregunto: ¿Por qué las mujeres y los hombres aprenden a comportarse de manera diferente? ¿Por qué sus formas de actuación no se producen naturalmente como sucede con el caso de la maduración física? Estas interrogantes son el punto de partida para detectar la manera en que se construye la identidad de género sobre la base en el análisis de tres contextos: a) la sociedad, b) la familia y c) la escuela.

En síntesis, con el advenimiento del feminismo se puso en duda la explicación tradicional de que las diferencias biológicas entre los sexos originan todos los tipos de desigualdades. Así, una de las formas básicas de las diferencias entre las mujeres y los hombres es la simbolización que cada sociedad hace de esa diferencia, la manera en que imagina lo que es propio de cada sexo y cómo los educa a través de las distancias instancias sociales. Por ello, en los siguientes apartados no pretendo hacer un análisis profundo sobre cómo estas instituciones sociales determinan la condición del género sino tomar, a título de ejemplo, la forma en que se emplea el lenguaje en la vida pública y privada y su incidencia tanto en la construcción de las identidades como con respecto al ejercicio del poder, de qué manera el lenguaje permite entender el comportamiento de los seres humanos. El poder del lenguaje o más bien la violencia que ejerce permea el trato cotidiano, impregna las conciencias y encuentra

amplia expresión en el orden simbólico. Asimismo, analizo las formas sutiles del lenguaje que, con su fuerza simbólica condena, discrimina, invisibiliza a la mujer dando origen a las desigualdades genéricas, la construcción de modelos de feminidad y de masculinidad y las relaciones sociales entre las mujeres y los hombres.

2.1.1.1 La sociedad

En toda sociedad el yo individual se configura con relación a otro social a partir de un conjunto de normas, leyes y disposiciones que determinan el funcionamiento cotidiano, formalizado por el lenguaje. El lenguaje²⁶ establece el vínculo entre el individuo y la sociedad. Las producciones lingüísticas -manifiestas y latentes- expresan las motivaciones profundas, los deseos, las aspiraciones, etc., de cada ser humano y, a su vez, permiten detectar la manera como se emplea en la construcción de las identidades. La identidad personal no es una propiedad de la persona a quien es atribuida, más bien es inherente a las pautas de control social que se ejercen sobre ella por sí misma y por cuantos la rodean. Así, lo femenino y lo masculino tienen interpretaciones culturales distintas según las sociedades a las que pertenezcan y dan origen a imágenes, estereotipos e interpretaciones que se transmiten de generación en generación, y a partir de las cuales cada generación va incorporando los significados pertenecientes a los nuevos acontecimientos, descubrimientos y nuevas formas de construcción identitarias.

Si la lengua refleja el pensamiento colectivo de una comunidad y la cultura es, al mismo tiempo, generadora de una manera de entender la realidad por parte del

²⁶ “No dudaremos en destacar la esencia del lenguaje para la constitución de la “naturaleza” del sujeto y de lo “social” calificándolo como “pecado original”. Incluso el mito moderno construido por Freud en torno al asesinato del padre originario se puede considerar como un mito moderno del pecado original. En la Biblia se nos dice que Dios hizo al hombre en el sexto día de la creación con una característica particular: la capacidad para nombrar, la capacidad para hablar”. Delgado y Gutiérrez (1999:465).

grupo: todo lo que sea producto lingüístico y cultural poseerá cualidades específicas. Al igual que otros recursos, el lingüístico -la creación de significados y el control sobre el lenguaje- no se distribuye de manera equitativa en la jerarquía social: es un recurso que poseen los que se encuentran en posiciones de poder que lo emplean para etiquetar, definir y clasificar. Históricamente, los grupos de poder han ejercido su autoridad sobre el lenguaje; por ejemplo, los varones han tenido mayor acceso a la educación, han sido más alfabetizados, han dominado tanto las instituciones académicas como las demás instituciones de poder. De acuerdo con Hare-Mustin y Marecek (1994):

Cuando la atribución de significados a través del lenguaje se concentra en determinados grupos de la sociedad, los significados otorgados serán siempre parciales, ya que excluyen las experiencias de otros grupos. Sin embargo, la influencia del grupo dominante sobre la atribución de significados es tan poderosa que los significados parciales aparecen como si fueran completos. En el caso del control masculino sobre el lenguaje, el uso del género masculino es un ejemplo elocuente acerca de la representación de un objeto parcial -el masculino- como si estuviese completo, es decir, como si abarcase tanto lo masculino como lo femenino. Aunque no todos los varones tienen influencia sobre el lenguaje, los que sí la tienen ejercen una autoridad que les permite crear el mundo desde su perspectiva. (:43-44)

Dentro de este contexto hacen referencia a la manera en que las voces femeninas siguen siendo invisibles, negadas y ocultadas a partir del lenguaje escrito y oral. En el primero, se evidencia lo que denominan “salto semántico”, que se constituye en uno de los mecanismos más sutiles de discriminación sexual; las mismas autoras (1994) lo definen como la manera de:

Iniciar un discurso referido a personas utilizando un término de género gramatical masculino, en sentido amplio, abarcando a mujeres y a varones, y más adelante, en el mismo contexto, utilizar expresiones que evidencian que el autor se refería exclusivamente a los varones. Los libros de historia dominan a la perfección el fenómeno estructural del salto semántico. (:159)

En cuanto al segundo, los enunciados lingüísticos empleados en la vida cotidiana, sus codificaciones culturales y simbólicas ponen de manifiesto el modo de expresar la realidad que alcanza su máxima expresión en las metáforas²⁷, los dichos²⁸, las comparaciones²⁹, los chistes³⁰ y los refranes³¹ en los que se evidencia la manera en que las mujeres son percibidas y representadas por el hombre quedando, generalmente, relegadas al espacio doméstico. Formas lingüísticas que representan la perspectiva masculina dominante y, a su vez, reflejan tanto el machismo imperante en la sociedad como las formas de expresar el poder, la división de los espacios públicos

²⁷ “Son unidades lingüísticas mayores que sirven para la reconstrucción de la imagen de la mujer transmitida por la lengua; es decir, son unidades fijas, que se enuncian siempre en los mismos términos y son repetidas de manera idéntica de generación en generación. Estas formas lingüísticas son un canal a partir del cual se transmite una visión determinada del mundo”. Calero Fernández (1999:125).

²⁸ “Palabra. Locución. Frase. Sinónimo de *máxima, sentencia, apotegma, aforismo, refrán, proverbio*.

Dicho es también una expresión vertida por alguno en cualquier género de dicción - correcta o inculca, fina o grosera - o en cualquier sentido - bueno o malo - según la infinidad de casos. De aquí la variedad de dichos: tristes y alegres, torpes, feos, estúpidos, picarescos, ligeros, infames, híbridos, satíricos, chistosos, oportunos, sutiles, honestos, hondos, intencionales, sabios, elegantes. Sáinz de Robles (1965:307)

Por otra parte, Alonso (1955) lo define como: Palabra o conjunto de palabras con que se expresa oralmente un concepto cabal. Aplícanse varios calificativos, según la cualidad por que se distinguen: (...) *agudo, oportuno, intempestivo, malicioso*. (:1551)

²⁹ “Figura de pensamiento, que consiste en realzar un objeto expresando formalmente sus relaciones de conveniencia o discrepancia con otro”. Sáinz de Robles (1965:204)

³⁰ “Sinónimo de dicho o de relato breve, agudo y gracioso. Puede ser en prosa o en verso, y tiene oportunidad lo mismo en el teatro que en la novela, en el ensayo que en la conferencia. El chiste, actualmente, es algo “menos intelectual” que el dicho ingenioso”. Sáinz de Robles (1965:276)

³¹ “Los refranes son expresiones sentenciosas, concisas, agudas, endurecidas por el uso, breves e incisivas por lo bien acuñadas, que encapsulan situaciones, andan de boca en boca, funcionan como pequeñas dosis de saber, son aprendidas juntamente con la lengua y tienen la virtud de saltar espontáneamente en cuanto una de esas situaciones encapsuladas se presenta”. Pérez Martínez (1997:29)

En síntesis, Calero Fernández (1999) las define como: “Formas lingüísticas que difunden una ideología determinada y propician una manera de actuar al interior de la comunidad que las emplea de forma cotidiana en la conversación sirviendo a los intereses de un sector de la sociedad que pretende conservar su poder; es decir, esto no implica que el grupo en el poder los haya acuñado sino que estas manifestaciones lingüísticas son de origen anónimo y popular. Lo que ocurre es que (...) la clase controladora de los mecanismos de poder pretende implantar a través de una legislación apropiada, una educación pertinente y una religión y unas costumbres adecuadas, lleva a arraigar en el subconsciente colectivo de tal manera que acaba modelando una mentalidad común a todos los miembros de la sociedad (salvando los pequeños colectivos contestatarios, y “sabiamente” han sucumbido bajo el peso de la ley y de la hoguera)” (127).

y privados, sin tener que explicarlos. Mecanismos de represión que se expresan a través de mensajes directos y metamensajes, el yoismo, la intimidación física, la mirada, el lugar de quien tiene la palabra, quien opina primero o responde, puede interrumpir, monopolizar la conversación hasta la que habla menos. A título de ejemplo, tomo estos enunciados para indicar la manera en que es “percibida” la mujer en la fraseología popular³² al definirla como objeto, incapaz intelectual, laboral y económicamente, ubicarla sexualmente como “buena o mala mujer”, hasta víctimas del poder masculino que las percibe como invisible, callada e irracional. Mensajes negativos que refieren desde la imposibilidad de expresarse - silenciosas, calladas- hasta su incapacidad intelectual en la medida en que no piensan, no han sido dotadas para ello. Son seres irracionales pero, al igual que los delfines, se dice que tienen inteligencia “pero aún no se ha comprobado”. En una palabra, son excluidas del pensamiento social, construido hegemónicamente desde lo masculino, como lo expresan los enunciados³³ del Cuadro IV.

³² “El lenguaje popular influye inevitablemente en la socialización de los roles sexuales y, sin duda, el género popular del proverbio ha consolidado las imágenes estereotípicas de la mujer, el trabajo y los papeles femeninos de muchachas, mujeres casadas, madres y viudas”. Schipper (2004:326).

³³ Enunciados recogidos en los Seminario sobre “Estudios de género y educación en México”, dictados en el Instituto de Investigaciones en Educación, durante los años 2003-2006.

CUADRO IV

IMAGEN FEMENINA EN LA FRASEOLOGÍA POPULAR

CATEGORÍAS	REFRANES	DICHOS	COMPARACIONES	CHISTES
1. Objeto	-No puede ser ni prestada, ni cedida, ni enseñada” como sucede con el caballo y la escopeta -La chancla que yo tiro no la vuelvo a levantar	-La mujer buena, leal y con decoro, es un tesoro -La mujer por lo que valga, no por sus nalgas -Las mujeres hermosas, no siempre huelen a rosas -Las mujeres y el vino, la mentira y el juego, traen miseria luego	-La mujer mala es como la falsa moneda, que va de mano en mano y nadie se la queda -La mujer y la sartén en la cocina es donde están bien -La mujer como la escopeta, siempre cargada y detrás de la puerta -¿En qué se parece una mujer a una botella de cerveza? En que del cuello para arriba están vacías.	-A la mujer hay que tenerla atada a la cama con una cadena. Si, pero asegúrate de que la cadena llegue hasta la cocina. -¿Por qué las mujeres se casan de blanco?... porque así hacen juego con la lavadora, el refrigerador y la cocina.
2. Incapacidad intelectual³⁴		-El fútbol es un juego de inteligencia. Por eso a las mujeres no les gusta. -La mujer, en sus quehaceres, para eso son las mujeres -No te cases con una mujer que te gane en saber		-¿Qué problema ha tenido una mujer que pierde el 80% de su inteligencia? Que se ha quedado viuda. -¿Cuándo tiene una mujer dos neuronas? Cuando esta embarazada de una niña. -¿Cuántas veces se ríe una mujer con un chiste? Tres... una cuando se lo cuentan, otra cuando se lo explican y una semana más tarde, cuando lo entiende. -¿Por qué Dios creó antes al hombre que a la mujer? Porque no quería que nadie le estuviera diciendo cómo tiene que hacer las cosas. -¿Cómo llamarías a una mujer con medio cerebro?... Prodigio -¿Por qué las mujeres no pueden coger el Síndrome de las Vacas Locas?... Porque es una enfermedad del cerebro.

³⁴ En el cine también encontramos expresiones a partir de las cuales es representada la mujer como un ser devaluado, invisible e incapaz intelectualmente como se expresa en el diálogo mantenido entre los personajes femenino y masculino de la película “Mejor imposible”: ¿Cómo escribe tan bien sobre las mujeres?... ¡Pienso en los hombres y le saco la inteligencia y la sensibilidad!

3. Incapacidad laboral y económica			<p>-La mujer y el perro son los dos únicos animales que se ganan el pan a base de caricias.</p> <p>-Si un hombre y una mujer se lanzan de un edificio: ¿Quién cae primero? (...) El hombre.</p> <p>¿Por qué? porque la mujer se queda limpiando los vidrios del edificio</p>	<p>-¿Cuándo irá la mujer a la luna? Cuando haya que limpiarla</p> <p>-A la mujer hay que tenerla atada a la cama con una cadena.</p> <p>Si, pero asegúrate de que la cadena llegue hasta la cocina.</p> <p>-¿Qué hace una mujer fuera de la cocina? espera que el piso se seque.</p> <p>-¿Cómo darle libertad a una mujer?... ampliándole la cocina.</p>
4. Sexualidad	<p>-Mujer que de noche se pasea, es muy puta, vieja o fea</p> <p>-La mujer que se respeta, no muestra ni culo, ni teta</p> <p>-La mujer consigue la plata, con solo alzarse la bata</p> <p>-La bonita hace dinero, con solo mostrar el cuero</p>	<p>-Definición de "mujer": conjunto de células medianamente organizadas que rodean a una vagina.</p>		<p>-¿Para qué inventó Dios el alcohol?... para que las gordas, bajitas y feas pudieran perder la virginidad.</p>
5. Invisible y callada		<p>-A tu mujer no la alabes, lo que vale tú lo sabes</p> <p>-Hay tres clases de mujeres: la bellas, las inteligentes y la mayoría</p> <p>-La mujer baja la voz cuando quiere algo, pero la sube al máximo cuando no lo consigue</p>		
6. Irrracional	<p>-La belleza y la tontería van siempre de compañía</p>	<p>-Las mujeres hablan demasiado, pero no dicen ni la mitad de lo que saben</p> <p>-Las mujeres cuando opinan, opinan por donde orinan</p>	<p>-En qué se parece un perro y una mujer: Por momentos parece que pensarán.</p> <p>-¿En que se parecen los delfines a las mujeres?, En que se piensa que tienen inteligencia, pero aún no se ha comprobado.</p>	<p>-¿Qué hace una mujer con una hoja en blanco? Leyendo sus derechos.</p> <p>-¿Por qué la mujer se conforma con hacer un rompecabezas en 6 meses?... porque en la caja dice "de 2 a 3 años".</p> <p>-Cuando un hombre recibe un disparo en la cabeza muere en dos segundos.</p> <p>¿Cuánto tarda una mujer? Tres horas, lo que tarda la bala en encontrar el cerebro</p> <p>-¿Cómo elegir una mujer tonta entre cien?... al azar, seguro que aciertas.</p>

Por otra parte, el lenguaje trasmite un conjunto de mitos sexuales que, con el paso del tiempo, dan origen a otros nuevos. En todos los campos de la cultura se genera

mitos³⁵ pero ninguno tan rico como el de la sexualidad que han sido empleados por la religión, la ciencia y la cultura para culpabilizar, devaluar y atemorizar a los otros, en nuestro caso, a las mujeres. Los mitos³⁶ son generados al interior del sistema patriarcal. Son transmitidos verbalmente de generación en generación a través de las bromas, chistes y otras manifestaciones culturales -literatura, cine, teatro, medios masivos, etc.- que tienen gran influencia sobre las actitudes y comportamientos sexuales de los seres humanos. En la sociedad occidental los mitos sobre la sexualidad femenina subrayan la dependencia de ésta con respecto al varón y, generalmente, muchas de ellas cooperan para sostenerlos; parafraseando a Lagarde, existen felices “cautivas”. Los mitos³⁷ son, en alguna medida, los responsables de los fracasos y frustraciones en la vida sexual de las mujeres. En el cuadro V hago referencia a alguno de ellos relacionados con las distintas etapas evolutivas:

³⁵ Cfr. Abbagnano (1991). De los tres significados del término analizados por el autor como forma: 1) atenuada de intelectualidad; 2) autónoma de pensamiento o de vida y 3) como instrumento de control social, retomo esta última. Asimismo, Malinowski lo define como la justificación retrospectiva de los elementos de la cultura de un grupo al expresar que: (...) no es una simple narración ni una forma de ciencia, ni una rama del arte o de la historia, ni una narración explícita. (...) la función es la de reforzar la tradición y darle mayor valor y prestigio relacionándola con una realidad más alta, mejor y sobrenatural que la de los acontecimientos iniciales. (...) no está limitado al mundo o a la mentalidad de los primitivos. Es más bien indispensable a toda cultura”. (:807 - 809)

³⁶ Narraciones que destacan a las mujeres - por sus debilidades - como las culpables de los males de la humanidad en general y de la comunidad en particular y, por lo tanto, arrastran a los varones a la destrucción. Por ejemplo, en este caso solo hay que analizar el mito de Eva en la tradición judeocristiana o la figura de Elena de Troya, en la Grecia clásica.

³⁷ Formas lingüísticas que representan la perspectiva masculina dominante y que la mujer suele aceptarla sin (...) rechistar, pues en general siempre ha dependido - y todavía hoy sigue dependiendo en muchos casos - del hombre más cercano, ya fuera su padre, su marido o su hijo. Schipper (2004:327). Según el mito coreano son los tres hombres que deciden el destino de toda mujer.

CUADRO V

ETAPAS EVOLUTIVAS Y MITOS SOBRE LA SEXUALIDAD

NIÑEZ/ADOLESCENCIA	ADULTEZ	VEJEZ
<ul style="list-style-type: none"> -La menstruación es una maldición -La virginidad es un tesoro de la mujer -La regla es algo nefasto y molesto -Las mujeres que se masturban son anormales 	<ul style="list-style-type: none"> -La realización de la mujer está en la maternidad. Fuente de los mayores placeres -No se debe tener relaciones sexuales durante la menstruación. La mujer menstruante es impura -Si la mujer no se casa es una fracasada, “una dejada” -Las mujeres tienen menos necesidades que los varones. Sexualmente es pasiva. Es más lenta para excitarse y llegar al orgasmo -Debe fingir orgasmos para dejar contento al hombre -La mujer es violada “porque se lo buscó” -Es la que “tiene que cuidarse” -(...) sólo debe procrear. No gozar del sexo -La maternidad disminuye el deseo sexual -Debe estar siempre lista para hacer el amor -La histerectomía reduce la capacidad de goce sexual -El “Síndrome de la menopausia”: “época de infierno”. Solucionado con la histerectomía -El sexo oral y el anal es repulsivo y antihigiénico 	<ul style="list-style-type: none"> -La sexualidad finaliza con la menopausia -Ser abuela es la total realización de la mujer en esta etapa -Con la edad la sexualidad se vuelve avergonzante -La mujeres “viejas” no deben amar a los hombres jóvenes -La pérdida de la menstruación soluciona los problemas conyugales. La pérdida del útero no importa. No lo necesitan para la procreación

Todos estos contenidos lingüísticos se van transmitiendo verbalmente de generación en generación junto con otras manifestaciones culturales -literatura, cine, teatro, medios masivos, etc.- que tienen gran influencia sobre la construcción de los comportamientos de los seres humanos; son formas lingüísticas presentes desde el

momento del nacimiento y, a lo largo de las distintas etapas evolutivas, bombardean a la mujer con mensajes provenientes de diferentes sujetos y contextos -padres, educadores, líderes de la comunidad, etc.-. Estos mensajes, transmitidos de manera consciente o inconsciente, van transformando los comportamientos y adaptándolos al modelo social caracterizado por la dependencia, la pasividad y el sacrificio pero, sobre todo, por el desconocimiento del cuerpo y, por lo tanto, del placer del cuerpo³⁸. A las mujeres no se les ha permitido desarrollar los aspectos afectivos y la posibilidad del goce³⁹, en la medida en que el cuerpo no está aislado de los sentimientos, de los afectos. Por el contrario, el cuerpo debe estar en equilibrio con lo que sentimos, con nuestras vivencias. Conocer el cuerpo es responsabilidad de cada mujer en la medida en que además de ser portadora de cultura y de educación es gestadora de vida. Así por ejemplo, en México el desconocimiento que las mujeres tienen de su propio cuerpo relacionado, a su vez, con la represión, ubica al cáncer cérvico-uterino en el tercer lugar de muerte, luego de los trastornos cardiacos y la diabetes. De modo que el ejercicio que cada una haga de su cuerpo dependerá de las propias convicciones y de los mandatos culturales.

En síntesis, los cambios operados en las últimas décadas han ido modificando la posición de la mujer - en algunos órdenes de la vida - y la han encaminado a una mayor posibilidad de elegir su vida y destino. De todas maneras, todos y cada uno de estos enunciados -manifiestos o encubiertos- son aprendidos y, por lo tanto, ponen en evidencia que las mujeres y los hombres viven su identidad de manera diferente en

³⁸ El discurso ficcional también rescata estas actuaciones genéricas y pone en evidencia como es tratada la sexualidad, la forma como es transmitida de generación en generación y la manera que deben actuar las mujeres como lo expresa el enunciado siguiente: las palabras que les enseñaban a las novias en las pláticas de preparación al matrimonio, esto que hacemos, Santo Señor no es por vicio ni es por fornicio, sino por hacer un hijo en tu santo servicio (...).

- Si alguna vez, Dios no lo quiera, un hombre las va a violar y ustedes tienen una pistola al alcance de la mano, ¡péguese un tiro y mátense antes de permitir que las deshonren! Restrepo (2005:46).

³⁹ Otro enunciado indica esta misma situación: (...) asistía a los cursos de preparación matrimonial, para aprender que a la hora del encuentro marital, debía cerrar los ojos y rogar: “Señor, haz que no goce”. Restrepo (2005:41).

sus mentes y en sus cuerpos, en la medida que ocupan espacios distintos: lo público/lo privado. Los procesos de cambio -de relativo cambio en algunos órdenes de la vida social y privada- han significado para la mujer un camino difícil de recorrer, plagado de contradicciones, luchas y desmitificaciones que le han permitido ganar nuevos espacios sociales en el contexto público y en el privado. De allí que para la mujer el camino por recorrer es el de la deconstrucción del androcentrismo para poder resignificarse al interior de la sociedad. Para ello será necesario emplear otro lenguaje, otro cuerpo, otros espacios constituidos -ya no de dominación- por nuevas relaciones paritarias tanto al interior de la familia como del trabajo. Este proceso significa nuevo aprendizaje, que parte de saber qué han hecho otras mujeres -como acumulación histórica de la identidad- para comprender que no hay modelos para imitar sino experiencias compartidas para aprender, amar, desear y, donde la actuación debe ir va más allá del simple deseo maternal. Este nuevo aprendizaje significa hacerlo en primera persona y, a su vez, ubicarse como seres humanos, como mujeres en el mundo.

2.1.1.2 La familia

La familia y la escuela son las instituciones privilegiadas para la socialización del ser humano; ambas llegan a ser lugares fundamentales para fijar la mirada y detectar las formas de socialización con relación al sistema de valores, de creencias y representaciones que, sobre la asignación de roles femeninos y masculinos, tiene determinada sociedad. La forma en que estas instituciones reflejan la concepción sobre la mujer y el varón pone en evidencia la manera en que la mujer ha estado excluida -política, científica y lingüísticamente- de la categoría superior de persona. Esta exclusión ha impedido que ella sea reconocida como tal; su mecanismo de

exclusión se manifiesta a partir de la negación, ocultación y cosificación de la mujer, en la medida en que queda reducida a la condición de objeto.

La construcción de la identidad se inicia en la institución familiar y, progresivamente, pasa por diferentes fases en la medida en que el ser humano interactúa, en el proceso de socialización, con otras instituciones como la escuela, los grupos, etc. Así, para constituirse como sujeto, el ser humano es producto de una doble transmisión. Por una parte, la de la historia familiar y, por otra, la del legado cultural que - aunque no exclusivamente - ocurre a través de la familia y de la escuela. La manera de transmisión de estas instituciones no se produce de forma paralela; se va entretejiendo a lo largo de las etapas vitales. La familia es el espacio en el que se reproduce la vida cotidiana; por lo tanto, en ella descansa la reproducción material y simbólica de los seres humanos: introyecta las normas sociales que le permitirán, posteriormente, interactuar con otros sujetos y contextos. También se transforma en vehículo de comunicación entre el individuo y la sociedad dado que, como plantea Montesinos (2002):

Aparece como una síntesis del sistema social, y por tanto, el intercambio entre ellas sugiere el predominio del entorno. (...) cada familia reproduce culturalmente a la sociedad desde la experiencia social de cada uno de sus miembros, esto es, desde la experiencia cotidiana.

(...) el espacio privado en el que se reproduce la familia le confiere cierta autonomía en la aplicación de los valores culturales que rigen en su entorno; así la experiencia cotidiana de los integrantes de la familia garantiza la transferencia de valores provenientes del entorno, los depura.

(...) constituye así una célula social cambiante, no sólo por la influencia del entorno, sino también por la iniciativa propia de sus miembros. (:139 -140)

Desde el nacimiento el ser humano aprende formas de relación que determinan las posteriores actuaciones; son modos dominantes de intercambio mientras no desarrolla otras maneras de relacionarse. Así, la transmisión de la historia familiar está íntimamente ligada con la construcción de la subjetividad, el proceso mediante el cual el ser humano toma conciencia como sujeto distinto a los demás en la medida en que

ocupa un lugar en la estructura familiar, en el grupo social y organiza una manera de pensar, actuar y establecer relaciones con los otros. La diferenciación se establece a partir de la adquisición del lenguaje; desde la familia la conformación de la subjetividad de las mujeres y la de los hombres es diferente, en tanto está constituida por el conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y maneras de aprehender el mundo, tanto conscientes como inconscientes. Se estructura a partir del lugar que ocupan en la sociedad y se organiza en torno a formas de percibir, sentir, racionalizar y reaccionar frente a la realidad. En suma, es la elaboración única que cada ser humano realiza de su experiencia vital a partir de su condición genérica y de todas las adscripciones socioculturales que lo determinan y, a su vez, de las diversas concepciones del mundo que sintetiza.

En cada etapa de la vida los seres humanos son blancos de un inmenso aparato ideológico y publicitario que les inculca formas de pensar, de sentir y de moverse en el mundo de acuerdo con esta polarización genérica. De modo que aprender a ser mujer u hombre es posible a través del conjunto de interacciones familiares, culturales y sociales. Así, mucho antes de un claro manejo del lenguaje, las niñas y los niños asimilan los roles prescritos por la familia y la sociedad. La diferenciación marcada por el color de la ropa, los juegos y juguetes, las canciones y, a su vez, se agudiza por los comportamientos de los padres que moldean la conciencia de cada una/o de las/os hijas/os.

La experiencia familiar incide en el aprendizaje y en la construcción de las identidades, que no es una tarea fácil ni automática porque a lo largo de las diferentes etapas evolutivas el ser humano enfrenta bloqueos, limitaciones y crisis. Desde una perspectiva psicoanalítica, antes de los dos años los niños de ambos sexos deben aprender a qué género pertenecen; en este proceso identitario, resulta más complicado para los varones que para las niñas. Numerosos autores hacen referencia en esta etapa a la relación simbiótica que se establece entre la madre y la niña y/o el niño en la

medida en que aquélla es la principal proveedora, tanto por razones “biológicas⁴⁰” como culturales. La madre, primer objeto de amor, tiene consecuencias significativas para la construcción de la identidad de los hijos de ambos sexos en la medida en que estos aprenden por imitación y por identificación. Para aprender a ser niña lo único que se necesita es imitar a la madre; en el caso de los varones la situación se torna más problemática ya que para lograr esta transformación debe realizar un doble proceso: por una parte, distinguirse de su madre y, por otra, demostrar que no es como ella. Así, en términos de Castañeda (2002):

El hecho de definirse no identificándose con su madre sino *contrañoniéndose* a ella marcará todas las relaciones interpersonales del futuro del hombre: las que sostendrá con las mujeres, con sus congéneres y, por supuesto, consigo mismo. (:61)

Este arduo camino que deben recorrer las niñas y los varones para cumplir el proceso de identificación y de separación con la figura materna ocupa los tres primeros años de existencia; de la manera como se realiza dependerán las futuras relaciones interpersonales y el bienestar físico y emocional. La identificación primaria de ambos sexos, se produce con una mujer; pero los niños para construir su identidad deben reprimir tal identificación. Para volverse varones, psíquicamente hablando, necesitan desarrollarse en oposición con la madre y diferenciarse de ella; las niñas no. Pueden seguir identificándose con ella sin que afecte su identidad de género. Una parte importante de esta identificación es querer, a su vez, ser madres ellas mismas. Este monopolio⁴¹ o reproducción de la maternidad⁴² se produce en nuestro país por la

⁴⁰ Coloco este concepto entrecomillado en la medida que ha sido una de las tareas asignadas históricamente a las mujeres. No obstante, los cambios operados en las últimas décadas han generado nuevas posiciones con relación a la mujer; por ejemplo, madres que no amamantan a sus hijas/os, placentas alquiladas, madres sustitutas, etc.

⁴¹ En una sociedad machista, la maternidad es lo único que otorga un estatus respetado a la mujer; la enaltece a ojos de los hombres como no lo hace su inteligencia ni sus logros profesionales. Esto da a

importancia de la figura materna⁴³; la participación del hombre en la educación y cuidado de los hijos es sumamente limitada. Para los fines de este trabajo no realizaré un análisis detallado de cada una de las etapas evolutivas; sólo haré referencia a la manera en que la niñez, la adolescencia y la adultez se transforman en etapas problemáticas, de construcción de nuevos procesos identitarios, tanto para las niñas como los varones que sufren sucesivos desprendimientos de las figuras materna y paterna. Este proceso alcanza su culminación en la etapa adulta según los valores, las normas y las costumbres de la sociedad en la que los seres humanos viven; a su vez, tiene que ver con el grado de polarización de los géneros, en sociedades donde lo masculino determina las relaciones de poder, la conquista sexual, la agresividad, el manejo de las emociones, en una palabra, los comportamientos genéricos. Por su parte, desde niñas a las mujeres se les enseña a ser madres a través de las canciones, los juegos y los juguetes considerados como los apropiados para ellas que constituyen un entrenamiento intensivo para el desempeño de su rol. Así por ejemplo, muñecas, casitas, juguetes de cocina no son más que ensayos para el aprendizaje de la maternidad; se forman para la maternidad durante muchos años. Mientras que a los varones no se les enseña el proceso inverso: no se les enseña a ser padres.

El aprendizaje para ser niñas se mueve en un mundo contradictorio. Sus experiencias vitales están plagadas de mensajes lingüísticos restrictivos y contradictorios que, repetidos de manera cotidiana, hacen referencia a un listado de “no” que da pie al conjunto de mecanismos que organizan los permisos y las prohibiciones entre los que puedo citar: “no pierdas el control”, “no preguntes sobre

las mujeres un elemento de poder frente a los hombres; es lógico que lo defiendan celosamente, como un territorio femenino no sólo natural sino exclusivo”. Castañeda (2002:185-186).

⁴² “Las mujeres son socializadas para la maternidad dentro del rol tradicional femenino, lo cual no sólo quiere decir que ellas desean ser madres. Significa que quieren llegar a ser madres *de un modo particular*, quieren ser madres “perfectas”. Nicolson (1997:113).

⁴³ La madre no sólo se transforma en un primer objeto de amor sino que, a su vez, su imagen se constituye como figura fundamental tanto para la religión -la Virgen María, la Virgen de Guadalupe, Tonantzín- como para el cine, la literatura, el cancionero popular, etc.

el sexo”, “no te subas a los árboles”, “atiende a tú hermano, él es hombre”, “no juegues con los juguetes de tú hermano”, lista que puede transformarse en interminable. Pero, a su vez, recibe otras formas comunicativas en las que se pone en evidencia los rasgos que las distintas instituciones sociales pretenden que aprenda: ser buena, obediente, complaciente, pasiva, coqueta, de buena reputación, etc. Por ello, es necesario analizar toda la concepción del mundo que se transmite a través del lenguaje de generación en generación por la sociedad, la familia y la escuela. En cada una de ellas se ofrece una visión muy particular y toda una serie de justificaciones por qué las mujeres y los hombres actúan como lo hacen. Como indica Rodríguez Martínez (2004):

El hogar es el único refugio del hombre actual. Las familias son, más que nunca, las proveedoras de seguridad psicológica y bienestar material en un mundo caracterizado por el individualismo en el trabajo, la desestructuración de la sociedad civil y la deslegitimación del Estado. Este hecho significa una nueva redefinición de la familia, las relaciones de género, la sexualidad y, por consiguiente, la personalidad (...) hacia modelos más igualitarios y flexibles donde los roles sociales dejan de tener sentido. Actualmente el hogar sólo supone un refugio para el varón, o mayoritariamente. El hogar para las mujeres lleva un coste adicional, al recaer, casi en exclusividad, su mantenimiento en las mujeres supone un esfuerzo extra que nuestra sociedad se ha dado en llamar “doble jornada. (:197)

El aprendizaje de esta rígida diferenciación de roles producto de la educación y de las costumbres impide -en las distintas etapas evolutivas- a las mujeres y a los varones desarrollar comportamientos maduros en los que integren tanto la racionalidad y las emociones. La identidad se estructura, se define y redefine en todas y cada una de las acciones que el ser humano realiza a lo largo de su vida: la construcción de la identidad es un proceso continuo, dinámico, con altibajos, con crisis. Se conforma histórica, política y culturalmente de acuerdo con Weeks (1998) como:

El sentido del yo en relación con el sentido de ser hombre o mujer, lo cual es, al mismo tiempo, privado -relativo a nuestra subjetividad-, y público -que toma su lugar en un mundo de significados sociales y relaciones de poder-. (...)

No podemos vivir sin identidades. Pero con frecuencia, tampoco podemos vivir con las identidades que la sociedad intenta imponernos. Así, las identidades muestran, de manera simultánea, necesidad y posibilidad, imposición y decisión. (...) la cuestión de la identidad nos conduce al núcleo de los dilemas contemporáneos sobre la sexualidad. (:199-200)

En síntesis, la familia estructura los primeros procesos identitarios y también sirve para transmitir, de generación en generación, los valores y las creencias que, a su vez, le permiten seguir reproduciéndose.

2.1.1.3 La escuela

En este apartado me interesa enfocar la mirada sobre la escuela como espacio que no sólo trasmite la cultura y la evalúa, sino que asigna a los sujetos roles y posiciones para ocupar en la vida adulta; otorga identidad nacional y su aceptación - ligada a la identidad territorial- pero, sobre todo, transmite estereotipos de género. Es otro de los espacios sociales donde el ser humano continúa el proceso de socialización y también aprende -desde edades muy tempranas- los modelos de comportamientos, los hábitos que la sociedad fija y determina. De allí que la identidad de las niñas, en una primera etapa del sistema educativo y de las adolescentes y adultas, en los niveles superiores, debe ser comprendida desde los denominados “códigos de género” que emplean estas instituciones, los modelos de feminidad y de masculinidad que están presentes en la práctica de la escuela y mantienen una relación de jerarquía -no de igualdad y equidad- entre ambos sexos. Generalmente, a lo largo del sistema escolar, lo que se sigue manteniendo es la posición de jerarquía de lo masculino -definido como superior- en contraposición con lo inferior, lo femenino. Así, el aprendizaje de los códigos de género se produce y reproduce -consciente e inconscientemente- dentro del contexto escolar con el aprendizaje del conocimiento científico, el empleo del

lenguaje, el currículum oculto, la actuación de los docentes. En el contexto escolar el lenguaje desempeña un papel primordial a través del cual se pone en evidencia el sexismo en la escuela. Así, en términos de Vázquez Recio (2004):

El fenómeno que se produce en el contexto educativo no es la desaparición del modelo femenino sino que el código de género masculino es valorado positivamente mientras que el código de género femenino queda subordinado a aquél, recibiendo con ellos un valor de inferioridad o, dicho de otro modo, sería como decir que las alumnas son alumnos de segunda clase (...) En las escuelas el estereotipo de las alumnas es el dibujado por: tranquilas, obedientes, pasivas, pavas, blandengues (...) inferior razonamiento lógico y poca creatividad. (:166)

La escuela es otro de los espacios sociales donde los seres humanos continúan socializándose y aprenden -desde edades muy tempranas- modelos de comportamientos, hábitos y visiones que la sociedad establece y determina para ellos; esto les permite, posteriormente, enfrentar la vida desde la afectividad o la agresividad. De modo que la identidad⁴⁴ de las mujeres debe ser comprendida a partir de la acción que ejercen los códigos de género en la institución educativa, los modelos de feminidad y masculinidad que están presentes en el aula.

En la escuela el ser humano tiene el primer encuentro sistematizado con el conocimiento. De todas maneras, las formas de transmisión están condicionadas por la ideología que privilegia a los varones por sobre las mujeres su negación⁴⁵, su invisibilidad⁴⁶. Así por ejemplo, en términos de Espigado Tocino (2004):

⁴⁴ La identidad de género es entendida como el (...) *estado psicológico cuando la persona se atribuye ser hombre o mujer*. Se introduce plenamente en los estados psicológicos de las personas, en su personalidad o en todos los estados de emoción que tienen relación con sentirse hombres o sentirse mujeres, y que se hace posible cuando se ha acoplado plenamente la referencia del género con la identidad asociada, pero que existe en el momento en que está inserta en el individuo que la ha asumido.” Martínez Quintana (2002:44).

⁴⁵ Concepto que pone de manifiesto (...) “la carencia o falta de una cosa”, “dejar de reconocer”, “no admitir su existencia” y “ocultar, disimular”; todo ello aplicado a lo femenino se traduce en una única idea (...): dejar de reconocer lo femenino significa que en un primer momento ha sido nombrado para ser, inmediatamente, rechazado e ignorado; no admitir su existencia quiere decir que en ningún momento ha sido una realidad pensada pues desde el principio se niega su existencia, si se niega su

Estudios rigurosos en torno al proceso de construcción de la Ciencia en general, y de las Ciencias Sociales, en particular, nos han revelado que ni una ni otras han escapado al hecho de una formulación androcéntrica del saber. Dicha formulación resulta necesaria y se corresponde con un sistema social de ideología y de práctica de dominación de los hombres y de las mujeres. (:115)

En la escuela, ciencias, ciencias sociales, lenguaje oral y escrito, mensajes icónicos revelan lo que es necesario saber, lo que debe aprenderse. De allí que los contenidos, las metodologías de enseñanza, las formas de evaluación ponen en evidencia esta situación que, al igual que los libros de texto⁴⁷, se transforman en herramientas de transmisión del conocimiento, en modelos de conducta y de construcción de valores que ofrecen una visión parcial de la realidad, del mundo. En ellos o bien se excluye o no se introduce en la justa medida la participación de las mujeres y su contribución en la construcción del saber y del conocimiento en los diversos campos disciplinarios. Esta visión unilateral, de invisibilidad, de negación de las mujeres es, a su vez,

existencia es porque no existe como realidad, y si no existe como realidad no se puede pensar en ella.” Vázquez Recio (2004:146).

⁴⁶ (...) la mujer se convierte en una realidad invisible, silenciada y excluida del pensamiento social, hegemónicamente construido bajo la mirada y el pensamiento masculino (...) siempre ha sido situada en un lugar secundario, subordinado y de inferioridad con respecto al hombre; se le ha considerado en su relación con él y nunca por sí misma (...). Con cierta facilidad podemos identificar esta tendencia con la representación de la mujer “a la sombra del hombre”. (...) Estar en la sombra implica haber aprendido a ser silenciosa, a callar, a actuar desde el anonimato, a permanecer en la penumbra del olvido social. Estar “detrás de” se traduce en la ocultación de la mujer, de su palabra, de su pensamiento, de sus deseos y de su acción.” Vázquez Recio (2004:146-147).

⁴⁷ “Los libros de texto se transforman en el soporte básico de la enseñanza en la medida en que presentan la información que se considera relevante e imprescindible de ser asimilada. Son reflejo de la ideología dominante, redactados en un momento histórico determinado y cuyos contenidos están fijados por ley. En la que se refleja (...) una cultura androcéntrica, occidental, cristiana y de raza blanca. Es el saber que los adultos que dirigen los destinos del grupo consideran que ha de ser asumido por las generaciones que tomarán el testigo en la labor de perpetuar el orden social y cultural establecido. (...) además de presentar una disciplina determinada (ciencias naturales, historia, lenguaje, física, matemáticas, geografía), es un canal de transmisión de la cultura, de una cosmovisión concreta de una imagen de lo femenino y lo masculino aceptada por todo la comunidad.” Calero Fernández (1999:51).

profundizada a través del currículum oculto⁴⁸. Es decir, el conjunto de elementos, mecanismos, conductas que, de manera explícita, intencional o encubierta son aprendidos en la escuela y de cuya transmisión generalmente es poco consciente la/el alumna/o. Estos mensajes subliminales ponen en evidencia la manera en que se desarrollan las prácticas habituales en la institución escolar; por ejemplo, el lenguaje empleado por los maestros, la orientación de diversa índole -profesional, amorosa, cotidiana, etc.- que ofrecen a cada género, el empleo de los espacios escolares, los tiempos que otorgan para organizar las respuestas en clase, entre otros.

En la escuela y las instituciones superiores se hace referencia a la igualdad de oportunidades y de equidad de género pero, hasta el momento, ésta ha resultado superficial; por ejemplo con relación a la manera de orientar a los jóvenes de ambos sexos para continuar una carrera: entre las ciencias duras -actividad prioritaria de los hombres- y el de las ciencias blandas -humanidades, ciencias sociales, enfermería, administración de empresas- carreras a las que se orienta a las mujeres. Generalmente, las/los maestras/os piensan que los varones son más inteligentes, eficientes y disciplinados y, por lo tanto, su desempeño suele ser mejor en la política, el comercio, el manejo de capital, de la maquinaria y la tecnología. Por su parte, si analizamos la posición de las/los académicas/os al interior de la institución escolar observamos que unas y otros, al enseñar asignaturas diferentes, encomiendan responsabilidades distintas dentro y fuera de ella según sea el sexo. Aunque sea inconscientemente se les orienta en el entendido que las mujeres enseñan y los hombres mandan.

⁴⁸ Desde el punto de vista del análisis de Género se lo entiende (...) como todo aquello que no se explica conscientemente en las aulas pero se enseña en ellas como muestra de comportamientos “socialmente correctos”, o bien se reprime o corrige cuando las actitudes o acciones no se corresponden con las expectativas sociales o escolares acerca de lo que es “una niña o “un niño”. Asimismo, resulta evidente que el profesorado puede actuar por omisión, cuando no se interviene para modificar comportamientos injustos o creencias discriminatorias confirmándolas tácitamente en realidad (...). Rizo Martín (2004:215)

Por otra parte, el empleo del lenguaje al interior de la escuela -no en sentido convencional de instrumento de comunicación sino como sitio de constitución del sujeto dentro de la cadena de significantes, como lo explica el psicoanálisis, la lingüística, la antropología, entre otras- se transforma en un mecanismo de perpetuación de la diferenciación genérica. De acuerdo con Vázquez Recio (2004):

La masculinización del pensamiento se produce, precisamente, por la acción del lenguaje que acoge un valor masculino para la representación y significación de la realidad social de hombres y mujeres. Pero al mismo tiempo, ese pensamiento androcéntrico al institucionalizarse y consolidarse como pensamiento social impide que el lenguaje pierda su carácter sexista. (:154)

En este sentido, el lenguaje pone de manifiesto la diferencia entre un género y otro que conduce tanto a la institucionalización como al reconocimiento y valoración diferente para la mujer y el hombre. Así, la mujer es nombrada para devaluarla o es invisible. Dentro de esta realidad léxica podemos destacar de acuerdo con Vázquez Recio (2004):

a) La existencia de palabras aparentemente duales el menosprecio de la mujer, (...), por ejemplo “hombre público” (el que interviene en asuntos públicos) y “mujer pública” (puta, ramera, prostituta); b) la ocupación de vocablos normales que podrían aplicarse a la mujer, pero que ya tiene otro significado, siempre peyorativo, o de rango inferior, como es el caso de mujer pública: mujer que interviene en asuntos públicos, pero ya esta ocupado por el significado asignado previamente, puta; c) la superposición de asociaciones lingüísticas a la mujer, tales como: mujer-debilidad, mujer-pasividad, mujer-curiosidad, mujer-infantilismo, mujer- hacendosa; d) la proliferación de voces que connotan insulto para la mujer sin dual para el hombre o a la inversa, como el caso de “arpía”: mujer perdida y de mala vida, y “cabrón”: el que consiente el adulterio de su mujer; e) la repetición de los valores tradicionales considerados “masculinos” o “femeninos”; f) la utilización de la expresión “ las mujeres” como si se tratase de un colectivo homogéneo; g) el abuso de diminutivos para referirse a la mujer; h) el tratamiento de cortesía que presenta la mujer como dependiente y propiedad del varón, es el caso de señorita que se utiliza para hacer referencia al estado civil de soltera de una mujer y en contraposición a la expresión de señora o señora de para denominar a una mujer casada, no utilizándose de un modo simétrico los términos señorito o señor en el caso del varón”. (:154)

Desde esta perspectiva lo que me interesa destacar es de qué manera los diferentes procesos y sujetos que interactúan en la escuela determinan comportamientos que parecen naturales y se transforman en modos dominantes de intercambio. Se educa a mujeres y hombres que aprenden los roles necesarios para que el sistema funcione y se perpetúe; para ello será necesario tener en cuenta en todo proceso de formación de las identidades: a) Hacer visible tanto los rasgos femeninos como masculinos en todos y cada uno de los espacios y tiempos para que tanto varones como mujeres puedan conocerse, relacionarse, definir lo que desean, aman, sienten, les agrada o desagrada, sin tener que apoyarse en los estereotipos de género que dominan tanto sus expectativas como sus acciones y visión del mundo y b) romper la conceptualización binaria de opuestos para que la responsabilidad de unas y otros sea compartida tanto en los espacios públicos como en los privados y domésticos. Quizá el inicio del Siglo XXI permitirá tomar un nuevo camino para que el modelo actual pueda deconstruirse. Así, las nuevas identidades genéricas tendrán que ser producto de un cambio global: político, económico y sociocultural, que dé la pauta para generar nuevas estructuras simbólicas dando lugar, por una parte, a modificaciones de las identidades tradicionales que enfrentan a los sexos; y, por otra, al establecimiento de nuevos comportamientos sustentados en una concepción del género equilibrada.

En síntesis, la identidad se circunscribe a cada sociedad; es producto de culturas concretas que se manifiestan en un momento determinado de su historia. De modo que si la cultura se inscribe en el mismo carácter dinámico que la sociedad el proceso de construcción de la identidad está expuesto al conjunto de las transformaciones sociales, por una parte, y por otra, el surgimiento de nuevas identidades femeninas se produce como respuesta a los cambios de la sociedad y de la cultura a partir de los que se confrontan las tradiciones, las costumbres, los principios y las normas con nuevos referentes culturales introducidos y defendidos por las nuevas generaciones. Asimismo, la instauración de nuevos códigos de intercambio

comunicativo entre los géneros afecta, a su vez, a la estructura simbólica sobre la que se sustentaban la identidad femenina y la masculina tradicionales. De modo que el proceso de construcción de nuevas identidades femeninas puede ser detectado a partir de una serie de actividades que la mujer en México empieza a incursionar a partir de la década de los 50 del siglo pasado: a) la inserción en el campo laboral, b) la conquista del espacio público a partir de su acceso a la educación superior, c) la transformación de la familia nuclear y d) la rebelión de ser considerada como objeto sexual y reproductivo. Estos cambios operados en el ámbito social y cultural influyeron en la construcción de nuevas identidades femeninas; son cambios identitarios que no se producen de manera simétrica con los cambios sociales y culturales en la medida que la cultura, al ser un proceso complejo, se enfrenta a luchas entre un pasado que no acaba de morir y un presente que está naciendo con nuevas ideas, situaciones y experiencias.

En esta permanente lucha entre el pasado que no acaba de morir y el proyecto modernizador se comprende de qué manera las mujeres que han conquistado el espacio público y han construido relaciones más justas entre los géneros han introyectado y desarrollado nuevas identidades femeninas. Pero, a su vez, los cambios trajeron aparejado otras situaciones problemáticas para las que no estaban lo suficientemente preparadas. Braidotti (2004) sintetiza lo que he venido expresando:

Las mujeres no tienen un pasado o edad de oro: no tenemos manera alguna de salir excepto construyéndonos, esto es, hacia adelante. El estatuto intelectual, político, social y económico de las mujeres todavía debe ser construido, todavía se halla delante de nosotros, aún está por llegar.

(...) la decadencia de la supremacía masculina blanca constituye un inmenso avance hacia la construcción de un mundo multigenerizado y multicultural. Pienso que en los tiempos históricos tan espaciales que estamos viviendo es para nosotras un imperativo evitar las trampas de la nostalgia y el racismo que la acompaña. Necesitamos, en cambio, aprender a pensar de un *modo diferente* y más específicamente de cómo vivir de forma diferente con las múltiples diferencias dentro de nuestra cultura, pero también de nosotros mismos. (...) las mujeres que emprenden el proceso de reconstruir social y simbólicamente la subjetividad femenina no son una nueva versión de la conciencia cartesiana, sino,

antes bien, una entidad deconstruida y múltiple por ser: escindida, fracturada y constituida por niveles de experiencia que se intersectan. Esta identidad múltiple es relacional, por cuanto requiere un lazo con el “Otro”; es retrospectiva, por cuanto se asienta en una serie de identificaciones imaginarias, es decir, imágenes inconscientes internalizadas que escapan al control racional. El punto de partida esencial es, pues, la *no coincidencia* fundamental de la identidad con la idea tradicional cartesiana de conciencia. A causa de ello, las relaciones imaginarias con las propias condiciones reales de vida -incluidas la historia, las condiciones sociales y las relaciones de género- se vuelven asequibles para el análisis político y para cualquier otro tipo de análisis. (:65)

2.2 PATRIARCADO Y PODER

Alrededor de la década de los años setenta del siglo pasado la teoría feminista introduce el término de patriarcado para definir la situación de dominación que los hombres ejercen sobre las mujeres, los otros, los más desprotegidos. Aunque, el patriarcado posee una amplia y profunda trayectoria histórica, las prácticas son: a) las del pasado, consideradas como “primitivas” y b) las actuales, vistas como “extravíos” individuales, patológicos o excepcionales y, por lo tanto, carentes de significado colectivo.

El patriarcado y el poder son el eje de la masculinidad: el patriarcado es sustancial a ella, es una forma de ser y estar en el mundo. Los comportamientos “naturales” se ponen de manifiesto a partir del control que un grupo de hombres mantiene sobre el resto de los demás hombres y de la totalidad de las mujeres; en términos de Hierro (1993):

Constituye el poder del padre, del patrón y del padre eterno, que sustituyó a las organizaciones sociales de poder compartido entre hombres y mujeres.

(...) se sostiene con base en una jerarquía de valores fijos que regulan, distribuyen, heredan y transmiten el poder o dominio de este grupo sobre los otros. Lo cual trae como resultado que el símbolo de lo humano -con mayúscula- sea precisamente la posesión del poder, entendido como la capacidad de control. El fin que se persigue con este sistema político es el control total. (:33)

Por otra parte, Puleo (1998) amplía el concepto haciendo referencia a su incidencia tanto a los espacios públicos como a los privados al definirlo como:

Una situación sistemática de dominación masculina en la que los hombres particulares aparecen como agentes activos de la opresión sufrida por las mujeres. (...) los hombres tienen intereses específicos que les llevan a ocupar ese papel: la sexualidad (en tanto obtención de placer) y la reproducción (producción de hijos) aparecen como dos elementos clave de la sujeción femenina (...) el laboral (explotación del trabajo doméstico no pagado), extracción de apoyo emocional que refuerza el ego masculino, etc. (:23)

Finalmente Lagarde (1993), lo define como una institución que se caracteriza por:

- a) El antagonismo genérico, aunado a la opresión de las mujeres y al dominio de los hombres y de sus intereses, plasmados en relaciones y formas sociales, en concepciones del mundo, normas y lenguajes, en instituciones, y en determinadas opciones de vida para los protagonistas.
- b) La escisión del género femenino como producto de la enemistad histórica entre las mujeres, basada en su competencia por los hombres por ocupar los espacios de vida que les son destinados a partir de su condición y de su situación genérica.
- c) El fenómeno cultural del machismo basado tanto en el poder masculino patriarcal, como en la inferiorización y en la discriminación de las mujeres producto de su opresión y en la exaltación de la virilidad opresora de la femineidad opresiva, constituidos en deberes e identidades compulsivos e ineludibles para hombres y mujeres. (:91)

Este sistema de dominación hegemónico se construye a partir de un sistema de prácticas reales y simbólicas que van permeando las creencias, las actitudes, los valores, los juicios, las normas, las ideologías que en un sistema social condicionan formas de pensar y de actuar y, a su vez, profundizan el androcentrismo y la misoginia. Sus prácticas afectan a la totalidad de las relaciones interpersonales, la vida pública, la política, las relaciones laborales, la sexualidad, el amor el tiempo libre; constituyen el conjunto de comportamientos masculinos que incluyen el dominio sobre los demás, especialmente, las mujeres. De modo que se lo puede

considerar no sólo como un rasgo de carácter sino, sobre todo, como una manera de relacionarse, de actuar y estar en el mundo.

El patriarcado, como mecanismo de control, aparece como la verdad absoluta en la medida en que el hombre se transforma en el creador, autor y productor del mundo, lo que pone de manifiesto la construcción de un pensamiento androcéntrico sobre la base del enunciado: “el hombre es la medida de todas las cosas”. Se funda en una lógica del poder entendida como dependencia, dominación, servidumbre, control y violencia. Frente a la figura de un dominador existe una/o dominada/o -y/o dominadas/os- cuyo comportamiento es controlado tanto física como psíquicamente (mensajes contradictorios, humillaciones, amenazas verbales y físicas, etc.). Quien posee el poder emplea ambos tipos de violencia y conduce al otro, progresivamente, desde la pérdida de la autoestima hasta su aniquilación. Asimismo, como forma de explotación masculina se lo ha caracterizado por ser: a) universal, b) coercitivo, c) represivo, d) violento y f) brutal, mecanismos todos ellos que han permitido su estabilidad tanto en momentos normales como de crisis. Así por ejemplo, en las sociedades occidentales podría indicar que el patriarcado está “justificado” desde tres instancias: a) los mitos, b) la religión y c) la política.

Por otra parte, los pactos patriarcales son un fenómeno estructural inherente a la hegemonía patriarcal. En ellos se excluye a las mujeres aunque no de manera represiva sino simplemente ignorándolas, no tomándolas en cuenta. Así, dentro de la cultura patriarcal las condiciones sociales, económicas, psicológicas, etc., que permean la vida de las mujeres están signadas por la *condición de género* que, de acuerdo con Lagarde, es una construcción históricamente determinada y cuyo contenido es el conjunto de circunstancias, características y cualidades que la definen como ser social y cultural genérico. Esta posición histórica -que no es de los individuos sino de los grupos- ha demarcado la jerarquización de los géneros, definida desde el ejercicio del poder, que se expresa en todos los ámbitos de la vida

social: lo económico, lo laboral, los recursos materiales y simbólicos, lo sexual, etc. y, por lo tanto, ha mantenido apartadas a las mujeres del poder.

Por su parte Cobo Bedia (1998) indica que:

El poder no se tiene, se ejerce: no es una esencia o una sustancia; es una red de relaciones debido a su naturaleza “dispersa” (...) el patriarcado no es otra cosa que un sistema de pactos interclasistas entre los varones. (:63)

2.2.1 PODER

Como indicaba en páginas anteriores el proceso de socialización llevado a cabo en las distintas instancias sociales describe la manera como son aprendidas las actuaciones de acuerdo con lo que la sociedad espera que actúen las mujeres y los hombres: desde la afectividad o el poder. Sus diferencias están relacionadas con las condiciones económicas, políticas y culturales que, a su vez, se refuerzan y perpetúan a partir del aprendizaje diferencial. De modo que la autonomía, la autosuficiencia, la competitividad y el poder -atributos que la sociedad identifica con la masculinidad- frente a la dependencia y preocupación por los otros -adjudicados a la feminidad- son respuestas a situaciones que reflejan la posición social, el acceso a los recursos materiales y simbólicos, la independencia y la libertad de decisión.

El poder⁴⁹ es un sistema de relaciones que se pone en práctica -en el espacio de los iguales- a partir de una red de fuerzas políticas ejercidas por quienes se reconocen a sí mismos como sus legítimos titulares, cuyos comportamientos

⁴⁹Durante el Siglo XX desde la literatura o de diferentes sistemas políticos, se ha dejado sentir las formas de dominación del más fuerte sobre las minorías desprotegidas, entre ellas las mujeres. Así por ejemplo, hacer referencia a las dos grandes utopías desarrolladas por la literatura de ciencia-ficción es pensar en los textos de G. Orwell, *1984*, y de A. Huxley, *Un mundo feliz*. Utopías que, posteriormente, son puestas en práctica -salvadas las diferencias contextuales -desde Hitler, Stalin, Mussolini, los fundamentalistas, los talibanes hasta los regímenes totalitarios de Latinoamérica -Videla y Pinochet-, países donde el poder y las formas de represión estuvieron orientadas tanto a la eliminación de la ideología de izquierda como al genocidio “justificado” en aras de la libertad.

conducen a la dominación de los géneros y a la actuación de comportamientos diferenciados y, por lo tanto, a la dominación de lo masculino sobre lo femenino; por ejemplo, los pactos de poder han determinado que los hombres se desempeñen en el campo de la economía, la política, la ciencia, en el ámbito público, mientras que las mujeres han quedado relegadas al ámbito de lo privado. Tiene poder el que puede imponerse sobre los demás para realizar sus propósitos. El poder se expresa en el dominio sobre sí mismo, sobre el mundo, el entorno natural y social para alcanzar lo deseado; se ejerce siempre sobre el otro -el más débil- lo que pone en evidencia las desigualdades económicas, sociales, políticas y culturales. En una palabra, es el poder del “padre”, representado por el sistema familiar, social, político, ideológico, la tradición, los ritos, las costumbres, las leyes, el lenguaje, la educación, etc., por medio del cual los hombres ejercen y determinan el papel y las funciones que las mujeres deben desempeñar en cada sociedad. Por ejemplo, en una sociedad machista la jerarquía entre hombres y mujeres es sumamente desigual y, en estas últimas, se ha tenido que desarrollar un conjunto de mecanismos para compensar o, al menos, amortiguar el desequilibrio.

Desde el poder se controla los bienes materiales y simbólicos, el conocimiento, el trabajo, la subjetividad y el cuerpo y, por lo tanto, inferioriza y somete a los más desprotegidos, entre ellos las mujeres. No debe conceptuarse como un mecanismo de hombres individuales a mujeres individuales sino como una situación que hay que localizarla en el contexto en que se genera y que ocasiona que tenga un sesgo de género. De modo que la condición de las mujeres como lo plantea Lagarde (1993):

Es opresiva por la dependencia vital, la sujeción, la subalternidad y la servidumbre voluntaria de las mujeres en relación con el mundo (*los otros*, las instituciones, los imponderables, la sociedad, el Estado, las fuerzas ocultas, esotéricas y tangibles. (:35)

Los que ejercen el poder poseen el conocimiento y definen las reglas, el control, la racionalidad, la disciplina; los que lo carecen promueven la relación personal y los sentimientos compasivos y afectivos, como lo explica Hare-Mustin y Marececk (1994):

En los conflictos marido-esposa, los maridos apelan a las reglas y a la lógica, mientras que las mujeres apelan a la tensión afectiva. Sin embargo, cuando las mujeres se hallan en posición dominante, como ocurre en los conflictos entre progenitores e hijos, insisten en las reglas, mientras que sus hijos apelan a la simpatía y a la comprensión, o a las excepciones basadas en circunstancias especiales. Esto sugiere que la racionalidad y la relación personal no son rasgos vinculados con el sexo, sino actitudes evocadas por la posición que uno ocupe dentro de una jerarquía social. (:58)

Las relaciones de poder no sólo adquieren expresiones obvias -físicas o verbales-, también de control, dominio, autoridad, superioridad de unas/os sobre otras/os que, a su vez, limitan, inhiben, condicionan los comportamientos de los demás. Desde este punto de vista es posible establecer una distinción entre el poder que se ejerce por medio de leyes o normas históricamente sancionadas con violencia -para determinar aquello que está permitido o prohibido a las mujeres-, del que se impone, a través de los procesos de socialización, sin tener que recurrir a la violencia y se manifiesta en formas de dominación encubierta hacia las más desprotegidas: violencia intrafamiliar, violencia sexual⁵⁰, el aborto, entre otras. En una palabra, el derecho al uso del cuerpo. Así, el poder se pone de manifiesto a través de las instituciones, las leyes y las normas que rigen tanto la sociedad civil y que, a su vez, son retomadas como normas y/o formas de actuación para organizar el ámbito privado. Estos comportamientos

⁵⁰ En este caso se encuentran las mujeres de los países islámicos; por ejemplo, de África Negra y del Este, en los que la escisión y la infibulación del clítoris, labios mayores y menores son prácticas permanentes; también las del mundo occidental que practican en sus cuerpos cirugías para satisfacer al hombre y continuar con los mandatos sociales por ejemplo: reconstrucción del himen, distintos tipos de piercing, entre otros.

conscientes o inconscientemente, lo reproducen las/os mismas/os actoras/es especialmente, las mujeres.

Las relaciones de poder se expresan de forma evidente o sutil y, en última instancia, condicionan los comportamientos. Su control se realiza a través de la coerción física o de formas más sutiles en la medida en que las acciones y actuaciones de los Otros -las/os más desprotegidas/os-, son representadas de forma negativa, antinatural, enfermas y/o patológicas. En ambos casos se ven controlados, inhibidos o negados determinados comportamientos, lo que trae como consecuencia la violencia, bajo diversas manifestaciones. De acuerdo con la manera en que se internalicen los mecanismos del poder cada ser humano actuará en los espacios públicos y privados en función de los modelos de género aprendidos; por ejemplo, desde nuestros deseos, manías, neurosis, posibilidades de goce, de placer y sentido de bienestar hasta las enfermedades tienen la marca del género: el manejo del cuerpo, la construcción de la autoestima, la posibilidad de movimiento, el sentido de valía, de dignidad, la manera de pensar, de sentir, de percibir y de amar. En resumen: de vivir y estar en el mundo.

En este sentido el poder se impone, por una parte, para controlar e inhibir las actuaciones de los demás y, por otra, como una manera de obtener beneficios de diferente naturaleza: económicos, políticos y simbólicos -de prestigio, moral o estético-. En términos de Núñez Noriega (1999):

A esta forma de ejercicio del poder que organiza una relación de autoridad y dominación entre individuos, grupos y clases sociales, no sólo a través de la violencia o la posibilidad de ella sino a través del consenso que genera la difusión e imperio de ciertas representaciones de la realidad sobre la mayoría de la población, se llama *hegemonía*. (:31)

Las representaciones hegemónicas se nutren de proyectos ideológicos más globales y del entretejido de discursos que, a través de los años, han actuado bien desde los actores o desde instituciones diversas. Pero, al interior de cada sociedad se generan

contradicciones que, a su vez, plantean nuevas opciones de vida. Así, en los inicios del siglo XXI estamos viviendo una serie de cambios - en todos los órdenes de la vida - que han alterado notablemente las condiciones sobre las que se construyeron los arquetipos masculinos del siglo anterior. Estas rupturas han resquebrajado el monopolio de lo masculino en los campos del saber, la política, la educación, etc., que, ante la fuerza y presión de los movimientos feministas, han ido modificando las bases económico-políticas que lo sustentaban; por ejemplo, en nuestro país podría hacer referencia al ingreso de la mujer en el campo laboral y el acceso “masivo” en la educación superior en las dos últimas décadas del siglo pasado, los mejores resultados académicos obtenidos a lo largo de la trayectoria escolar, el alto porcentaje de mujeres como jefes de familia, etc. De todas maneras, existen sectores de la sociedad donde el poder patriarcal se mantiene, agudizando la división por género; por ejemplo, las fuerzas armadas y la religión. Al respecto dice Amorós (1998):

La respuesta debe matizarse. (...) aunque muchas mujeres tengan acceso a los de espacios que le estaban vetados, no llegan a ellos en igualdad de condiciones.

(...) estos cambios no constituyen una tendencia imparable. En muchos otros momentos históricos han cambiado los arquetipos y las mujeres han ganado en autonomía con respecto al pasado, pero el proceso se ha revertido. Quizá los factores actuales favorezcan más la desigualdad que en otros momentos históricos, pero el proceso depende en buena medida de la realización de proyectos políticos que cuestionen las relaciones de poder y en todas las relaciones de poder la parte dominante se resiste a perderlo. (:96)

Por último, debo indicar que los conceptos de patriarcado y poder me ofrecieron un marco de referencia para saber de qué manera interrogar la realidad social y los seres humanos en un contexto y en un momento histórico determinados. El movimiento feminista permitió clarificar, deconstruir e interpretar el efecto del patriarcado sobre los más desprotegidos, los otros, las mujeres. Asimismo, los cambios sociohistóricos acaecidos a partir de la década de los años setenta propiciaron el desarrollo de transformaciones significativas en las distintas generaciones: como indicaba

anteriormente, la irrupción de las mujeres en el terreno educativo y en actividades profesionales diversas, en el mundo de la política; no sólo lograron cambios en el espacio público lo que, a su vez, trajo aparejado modificaciones en el terreno privado. Su movimiento dio lugar a una nueva lectura de las relaciones políticas, de las laborales, las familiares, las educativas; pero, sobre todo, de las relaciones más íntimas y personales: el hogar, lo privado. Asimismo, permitió encontrar otra manera de reescribir las narrativas de los grupos subordinados al desarrollar la construcción de nuevas formas de actuación y visiones alternativas.

2.3 DIVISIÓN SEXUAL DEL TRABAJO

Para entender a la mujer como ser histórico, como ser humano, se debe partir del trabajo por ella desempeñado. Históricamente, el trabajo ha sido uno de los espacios vitales diferenciado por género. Fue hasta la Revolución Industrial, a principios del siglo XIX, en que se empezó hacer la distinción entre la esfera pública y la privada, entre el mundo doméstico y del trabajo. La sociedad burguesa del Siglo XIX definió formas de división del trabajo entre los sexos. Mientras que el productivo fue considerado como masculino -a pesar de que muchas mujeres lo realizaban- el reproductivo, no remunerado, era el femenino. Más allá de las capacidades desarrolladas para desempeñar una u otra actividad, el primero, el productivo, supone una condición distinta del reproductivo ya que al ser remunerado lleva implícita la autonomía económica y, por lo tanto, la construcción de la autonomía personal. Por el contrario, el reproductivo no supone la percepción de ingresos, es gratuito, obligatorio, para los otros, “por amor”. Así, el trabajo asalariado -desempeñado mayoritariamente por los varones tiene prestigio mientras que el no retribuido a cargo en su casi totalidad por las mujeres agudiza la dicotomía entre contrato versus

caridad⁵¹. De acuerdo con Tomé y Rambla (2001) una división del trabajo de esta naturaleza:

Corresponde, en el terreno psíquico, a una diferencia fundamental entre hombres y mujeres: la autonomía personal, la construcción de un sujeto capaz de decidir por sí mismo y de enfrentarse a la realidad desde sus intereses y deseos, es considerada como una característica estrictamente masculina; frente a ella, la característica femenina era precisamente la falta de autonomía, la subordinación, definida desde Rousseau como característica intrínseca de la construcción de la personalidad de las niñas.

(...) ya sea desde el punto de vista de la división del trabajo, de los sistemas de roles con relación a la familia o de las pautas psíquicas características de uno u otro género, aparece siempre la distinción, desde la modernidad, entre el perfil masculino, individuo como sujeto decisorio, como ser que vive para sí mismo, y la pauta definitoria de lo femenino, menos clara en su definición pero siempre consistente en *el vivir para otro, con otro o a partir de otro*; es decir, como un no sujeto que se define a partir de los estímulos de su entorno. (:58)

El siglo XX se transformó en el modelo del mundo industrializado. Las dos Guerras Mundiales, la migración y la creciente movilidad social modificaron las bases de la organización del trabajo, de la familia y la condición de la mujer. La familia nuclear que había consolidado un estilo de vida en la que el hombre era el principal proveedor y la mujer se dedicaba a las tareas del hogar, a partir de la década del 60 poco a poco se va modificando. Las mujeres empiezan a ingresar al campo laboral y a rebelarse frente a las actitudes paternalistas en que habían sido educadas y el conjunto de normas y valores que habían constituido sus redes de apoyo. De modo que entre los cambios que se produjeron puedo indicar la disminución de las tasas de matrimonio y de natalidad, el aumento de los índices de divorcio, de migración y de violencia intrafamiliar que fueron socavando progresivamente la desintegración del modelo

⁵¹ “En los países de economía desarrollada los trabajos remunerados que más ocupan las mujeres son: actividades de servicio, -sanidad y educación-, la burocracia, la banca, la hotelería y el turismo mientras que el “trabajo invisible”, el del hogar, el de la doble jornada no ha sido cuantificado económicamente pero que (...) se ha llegado a cifrar en torno a un 40% del Producto Bruto del conjunto de países industrializados. Las mujeres cuya actividad consiste en el trabajo casero no se consideran económicamente activas, aunque el total de horas que dedican a ello se sitúa entre 35 y 65 semanales.” Amorós (1998:257-291).

tradicional de familia, lo que trajo como consecuencia una modificación en los roles paternos y nuevas relaciones entre padres e hijos. Un porcentaje cada vez más crecientes de familias está hoy en día a cargo de las mujeres, por una parte; y, por otra, cada vez es mayor el número de hogares monoparentales, lo que evidencia que los hombres son capaces de realizar las tareas -asignadas históricamente a las mujeres y asociadas con la maternidad- y pueden cuidar a sus hijos con igual intuición, ternura y responsabilidad.

La separación entre el ámbito privado y el público es a veces muy delgada y transparente pero, generalmente, en toda sociedad machista esta división es infranqueable en la medida de que el primero le corresponde a las mujeres y el segundo a los hombres. Transitar de uno a otro resulta sumamente difícil para ambas partes; a las mujeres les resulta problemático salir del ámbito doméstico pero, a los varones también se les dificulta ingresar a éste asignado tradicionalmente a las mujeres. Esta división sexual del trabajo pone en evidencia tanto al patriarcado como al poder del género, división que en términos de Castañeda (2002):

La podemos encontrar hasta en los espacios en que está organizado el hogar; es decir, en territorios distintos de acuerdo con el género. Así por ejemplo, se puede marcar una línea divisoria entre los espacios considerados femeninos de los masculinos, de los restantes compartidos. Entre los primeros, se encuentra el espacio de los niños y las áreas de servicio; entre los segundos, el estudio, el cuarto de televisión y el espacio virtual -la computadora-; y entre los últimos, la sala de estar, el comedor y la recámara principal. Mientras el espacio de los hombres son personales los de las mujeres, en cambio, se consideran como territorio de uso general. Asimismo, esta misma situación pasa con el empleo del tiempo libre. Cuando las mujeres se encuentran en la casa o bien están pendientes de las tareas domésticas o en permanente disposición para atender a las necesidades de los otros: esposo, hijos, padres ancianos, etc. De allí que su tiempo no les pertenece. No es un tiempo personal, sino familiar, rara vez es de las mujeres. Por el contrario, los hombres sí pueden disponer del tiempo libre y ratos de ocio sin ser interrumpidos mientras que la mujer debe responder permanentemente a las necesidades de los otros. Incluso su tiempo no le pertenece aun cuando salga fuera del hogar. (:186)

Como analizaba en páginas anteriores es allí, en el “cautiverio del hogar”, donde las mujeres se van transformando en seres invisibles, sin voz. Generalmente, han renunciado a los proyectos de vida que tenían antes de casarse, como estudiar o trabajar. De modo que la vida doméstica acaba por desgastarlas, agotarlas. En este “encierro” no encuentran ni el tiempo ni el espacio para su desarrollo personal. Estos mecanismos de control son tan sutiles en la medida en que parece que nadie las supervisa, les prohíbe o impide hacer actividades placenteras -leer, estudiar, actividades deportivas, etc.- pero no pueden realizarlas de manera regular dado que su tiempo depende de los horarios y las necesidades de los demás; por lo tanto, las suyas quedan relegadas al último lugar de las prioridades del hogar: el tiempo libre para las mujeres no es tal, sencillamente, porque no les pertenece.

El trabajo de la mujer es considerado reproductivo y productivo pero, la mayor parte de este último, no es conceptualizado como tal. El primero, el doméstico, está referido al conjunto de actividades realizadas en el hogar: cuidado del esposo, los hijos, los padres ancianos u otros miembros que se agreguen a la familia, tareas de reproducción que ejecuta para la supervivencia de los demás, trabajo que se materializa en el cuidado de los otros para la satisfacción de las necesidades básicas y, por lo tanto, es invisible. Desde un punto de vista ideológico se lo considera como una función natural de la mujer, definido filo y ontogenéticamente.

En cuanto al segundo, el productivo, realizado fuera del espacio doméstico posee un contenido diferente. De todas maneras, tiene reglas y normas establecidas en función de los géneros. Así, la mujer desempeña cotidianamente dos tipos de actividades diferentes de manera sucesiva, simultánea, continua o no. Sólo para el caso de las mujeres se lo denomina, en términos de Lagarde (1993):

“Doble jornada” que significa (...) que en una misma unidad convencional de tiempo - a partir de la cual se regulan las relaciones laborales - que es el día, la mujer lleva a cabo dos jornadas distintas definidas por trabajos cuyas características sociales son diferentes”. (:127)

Lo que distingue a ambos tipos de actividad es su finalidad, el contenido y las relaciones jurídicas -o no- que lo norman. El trabajo doméstico es invisible, sin remuneración; no se establece a partir de un contrato laboral sino como una actividad propia del sexo femenino, de la naturaleza femenina y es denominado como de “ama de casa”. Asimismo, se le considera con carácter público si lo realiza por contrato, en otras unidades domésticas que, generalmente, tiene formas sutiles de opresión y no es reconocido legal ni contractualmente. Mientras que el productivo al ser desempeñado en distinto tiempo y espacio les quita horas de sueño, de descanso, aumenta el desgaste físico, psicológico y su fuerza vital. En este sentido, insisto en que la mujer vive laboralmente dos regímenes opresivos diferentes, con relaciones sociales distintas, con formas de evaluación no homogéneas lo que “le exige” doble conocimiento, habilidades y saberes, ya que en ambos espacios requieren diferentes niveles de especialización. De allí que no sólo cubre una doble jornada sino también una doble vida y una doble opresión.

La actividad laboral en el ámbito público también posee la marca de género al ser las mujeres más relegadas y devaluadas en la medida en que los ingresos que perciben son menores con relación al de los hombres. Generalmente, fuera del hogar desempeñan actividades semejantes a las domésticas y reproductivas: enfermeras, secretarias, maestras, etc. De todas maneras aunque la mujer trabaje fuera del hogar esta actividad no es conceptualizada como trabajo sino como una “ayuda” a la economía familiar. Generalmente, frente a esta situación no se rebelan sino que reaccionan de manera sumisa. En caso contrario, las que enfrentan los poderes autoritarios y patriarcales obtienen del trabajo valores económicos y simbólicos y, por lo tanto, independencia: aparte de la obtención de un salario tienen la posibilidad de adquirir bienes, obtener mejores niveles de vida y, a su vez, la posibilidad de ejercer

autoridad sobre los otros. En una palabra, les permite decidir sobre ella misma, sobre su vida. Así, siguiendo a Lagarde (1993) las mujeres:

Independientes económicamente y dependientes psicológicamente, o mujeres jóvenes que el poder económico recibe -por delegación- parte del poder patriarcal sobre sus madres, hermanos, hijos, etcétera. Las combinaciones son infinitas, porque no existen relaciones mecánicas entre el trabajo, la emancipación, el cautiverio y la opresión. (:141)

Los cambios sociales operados en las últimas décadas emanciparon en alguna medida a las mujeres al ingresar en el campo laboral pero, la mayoría, no se ha liberado de las obligaciones y deberes cotidianos sino que suma, al trabajo público, un mayor número de actividades y responsabilidades con el doméstico. En este sentido, el trabajo del hogar no es un trabajo libre; expresa Lagarde (1993):

No se caracteriza por la posibilidad de vender libremente su propia fuerza de trabajo. (...) tampoco es de esclavitud en la medida en que (...) la mujer no es vendida junto con su fuerza de trabajo de una vez y para siempre. La mujer no tiene la libertad de poner en venta su fuerza de trabajo y menos de venderla a secas. (:130)

De todas maneras, cualquier tipo de trabajo por ellas desempeñado implica -en función de la edad y la clase social- distintos satisfactores personales y sociales. Opina la misma autora (1993):

En el trabajo o en la escuela las mujeres encuentran un espacio de libertad frente a la mayor coerción doméstica y familiar. Aunque sea contradictorio, aún en condiciones de explotación, la circunstancia de salir, de ganar dinero, de ser tratadas como personas (aún con la discriminación genérica), el trabajo y lo público, las relaciones de contrato y la movilidad espacio temporal aunadas a la novedad de experiencia, al ejercicio de la capacidad de aprendizaje y a la puesta en práctica de habilidades y conocimientos en el desarrollo de actividades, constituyen un espacio menos opresivo para las mujeres. (:142)

Por otra parte, Welti y Rodríguez consideran que:

En la actualidad hay cada vez mayor evidencia para afirmar que el trabajo remunerado de la mujer no necesariamente le da mayor poder, y que el significado que se asigna tanto a este como al trabajo doméstico es una dimensión importante que afecta las relaciones entre recursos económicos y poder conyugal. (...) Para la mujer, el hecho de considerar el trabajo como una *oportunidad para realizarse* o como una *carga* define en gran medida su poder conyugal. (...) Para las mujeres de determinados sectores, el trabajo adquiere una connotación de *bendición* o *castigo*. (:333)

En esta última década el crecimiento del empleo femenino tanto en los países desarrollados como subdesarrollados se relaciona con un conjunto de cambios, entre los que puedo mencionar la caída de la fecundidad y la ampliación de la autonomía femenina debido al incremento del nivel de escolaridad que transformó los roles desempeñados por ellas en tres niveles: a) los relacionados con la actividad laboral que están íntimamente conectados con la autonomía económica, b) los que se refieren a la toma de decisiones y, por lo tanto, a un mayor poder en el interior de la unidad doméstica y c) los que aluden a su desarrollo personal fuera del ámbito familiar. Frente a esta situación me pregunto ¿Qué ha sucedido en México?

Para responder a esta interrogante es necesario hacer un recorrido de la manera en que las mujeres han incursionando en el campo laboral. A partir de la década de los años 50 empiezan a ingresar en el mercado laboral sin que por ello se modificara la estructura de la familia nuclear, la cultura tradicional; a pesar de ello siguieron cumpliendo una doble jornada. Posteriormente, ingresan en la burocracia pública y privada -como secretarías, asistentes y obreras en alguna rama de la industria- y mantienen su condición de dependientes. La estructura de la sociedad mexicana en estos años comienza a aceptar a las mujeres en el espacio público, aunque ello, en la práctica, no significó un equilibrio con relación a los géneros. Su independencia fue temporal. Se desempeña en un trabajo remunerado hasta antes del matrimonio y, posteriormente, se las confina nuevamente al espacio privado.

En la década de los años 70, por la influencia del movimiento feminista, se genera una nueva transformación sociocultural que dio lugar a la emergencia de nuevas identidades genéricas. Movimiento que más huellas ha dejado en la cultura y en la reproducción de la vida cotidiana. Entre los aspectos más significativos destaco la construcción de nuevas identidades femeninas que, a su vez, afectaron la estructura simbólica de la identidad masculina tradicional. En esta década la transformación del mercado laboral y la aparición de nuevos empleos generaron un aumento de la presencia femenina y la imposición de nuevas condiciones y exigencias para que se incorporaran al trabajo remunerado. Esta situación originó una transformación de la familia nuclear, basada en la autoridad del padre como proveedor y la mujer como responsable de la reproducción y el cuidado de la familia. La familia se transforma en el momento en que la mujer sale del hogar a ganar un salario -visto, aunque sea, como “complemento del ingreso familiar”- pero no cambia su condición en la medida que debe hacer frente a la doble o triple jornada laboral: una, remunerada -generalmente de menor ingreso y nivel-, otra, no remunerada ni compartida: el hogar. Durante este proceso se confrontaron no sólo los viejos valores, las normas, las costumbres, las tradiciones y las expectativas contra los nuevos referentes de la modernidad y de las nuevas generaciones al ser introducidos como nuevos códigos de intercambio entre los géneros que dio origen a otras formas de actuación, de cuestionamiento. En este momento no sólo se puede hablar de nuevas conquistas de la mujer sino que se empieza a acortar la distancia con el hombre en la medida en que, expresa Montesinos (2002):

El propio hombre, poco a poco, comienza a advertir que las bases de su dominio comienzan a erosionarse. Ya que su dominio se sustentaba, desde luego, en la protección en general que brinda a la mujer, pero sobre todo, porque representaba el sustento económico garante de la reproducción material de la familia. De hecho, este fenómeno refleja el inicio de un proceso de cambio cultural que comienza a poner en entredicho tanto la superioridad de los hombres como la inferioridad femenina. (:165)

La mayor presencia de las mujeres en el ámbito laboral surge también como consecuencia de un mayor acceso a la educación superior. A pesar de las dificultades que debe enfrentar en los espacios laborales y académicos poco a poco empieza a ocupar sitios que, hasta el momento, habían sido monopolio del hombre. Siguiendo a Montesinos (2002):

La división sexual del trabajo se hace cada vez más insostenible pues el trabajo femenino no solamente se aprecia en todas las ramas económicas, sino que además, apropiadas de las habilidades masculinas acceden a lugares de las estructuras jerárquicas donde se ejerce el poder. Si sumamos a esta situación la presencia de mujeres en actividades que suponen el uso de la fuerza física, como es el trabajo en las minas, la construcción y otras actividades de la transformación; así como la incursión femenina en deportes como la lucha libre, el boxeo y el karate, entre otros, habremos de aceptar que las estructuras simbólicas que proyectaban a la figura masculina como la personificación del poder ha sido transgredida. (:167)

Durante la década de los años 80 el ingreso a diferentes actividades laborales genera, a su vez, el desarrollo de nuevas actitudes con relación a los roles maternos y domésticos de las mujeres económicamente activas. Especialmente, en profesiones históricamente a ellas asignadas: enfermeras, maestras, secretarias, entre otras. Estudios realizados en el ámbito nacional plantean que la doble jornada dio lugar a la aparición de un mayor número de crisis, tensiones y estrés como consecuencia de esta “doble vida”, en espacios públicos y domésticos. En opinión de Lagarde (1993):

Estas mujeres viven una dificultad y una confusión para integrar lenguajes, tiempos, espacios y papeles diferentes, social y culturalmente antagonizados. Ellas reúnen, en sí mismas, de nueva cuenta, la escisión histórica de la humanidad y la del género.

Estas mujeres tienen atributos consignados para el estereotipo femenino: continúan siendo madre-esposas y su mundo gira en torno a los *otros* a la maternidad, la conyugalidad, la familia, la casa, el mundo doméstico, contiguo, personal y artesanal, el pensamiento religioso y mágico, y están sujetas a formas de poder servil justificadas en la renuncia. (:777)

Esta doble vida, esta esquizofrenia permanente, se produce porque en un mismo día, pero en espacios diferentes, desempeña actividades disímiles y con exigencias distintas. Las mujeres viven una situación contradictoria al interior de los espacios públicos y privados. Viven cotidianamente la y en contradicción en estos ámbitos; por ejemplo, realizan tareas asignadas al estereotipo masculino en espacios públicos bajo relaciones contractuales -aunque reproduciendo estereotipos diversos- y, a su vez, siguen desempeñando las estrictamente asignadas a su rol de género: el trabajo de la casa, el cuidado de los hijos, el marido, la familia, los *otros*.

Para las mujeres lo característico del trabajo es que, tanto el remunerado como el que no lo es están estrechamente entretnejidos y resulta difícil hablar de uno sin mencionar al otro; las que trabajan -aún en el caso de contar con ayuda-, siguen siendo las responsables del hogar. El trabajo doméstico es un asunto casi exclusivo de ellas y, por lo tanto, en las etapas más productivas deben reducir su participación en el mercado laboral o, en caso contrario, lo limitan considerablemente a no ser que desarrollen una serie de estrategias -familiares, domésticas y psicológicas-, que la apoyen y le permitan realizar estas actividades no como excluyentes sino como complementarias.

En el momento actual el trabajo desempeñado por las mujeres representa un ingreso necesario y fundamental que se suma a los demás miembros del grupo doméstico para paliar la situación de crisis que se vive en el país. Siguiendo a Lagarde (1993) puedo indicar que:

En el caso del empleo público, si se ha obtenido la base o plaza esto puede representar la seguridad de que la familia cuenta, por lo menos, con un ingreso fijo cada quincena lo cual puede significar un apoyo para las entradas y salidas del mercado de trabajo de los otros miembros del hogar. (:188)

Las importantes contribuciones de las mujeres a la producción económica y la reproducción social se basan tanto en el trabajo doméstico como en el

extradoméstico, el trabajo productivo y reproductivo. Cabría preguntarse: ¿Cómo y bajo qué condiciones desempeñan ambos tipos de actividad? Generalmente, el primero es realizado fuera del espacio doméstico en instituciones gubernamentales o privadas; las legislaciones determinan condiciones laborales especiales para ellas - horarios, guarderías, ayudas médicas, etc.- pero, en la práctica - especialmente en las empresas privadas - no se las cumple ya que la mayoría de las veces estas contratan personal masculino porque les resulta más económico. Mientras que el servicio público, por su mismo carácter de institución no lucrativa al servicio de la comunidad, tiene la obligación de otorgar a las mujeres derechos y prestaciones contempladas en la ley que, muchas veces, tampoco se llevan a la práctica. Es, en este último caso, en que la mujer tiene, de acuerdo con Blanco Sánchez (1997):

Menor presión en torno a sus actividades como madre y puede constituir un aliciente para buscar un empleo “en el gobierno”, en vez de hacerlo en una empresa privada que ejerce ciertas políticas desde la contratación (aun sí son ilegales, como el comprometer a la futura empleada a no embarazarse y a renunciar al trabajo sí así lo hiciere) hasta las etapas posteriores. (:188)

En el servicio público las mujeres-madre tienen más flexibilidad en cuanto a los horarios. Pueden ausentarse del trabajo, solicitar permisos totales o parciales dentro de la jornada laboral para llevar a los hijos a la escuela, ir al médico o asistir con ellos al lugar de trabajo. Esta permisividad explica la manera en que las instituciones pueden mitigar las “culpas” por las deficiencias de los servicios que ofrecen a las madres trabajadoras. La mujer mexicana que trabaja lo vive de manera conflictiva y contradictoria; el conflicto es vivido angustiosamente ante la idea de su incapacidad de cumplir de manera adecuada los diferentes roles: buena madre, buena esposa, buena trabajadora y considera muchas veces que en alguna de las actividades falla.

Las dos situaciones enunciadas anteriormente - mayor preparación académica y acceso laboral a todas las ramas de la economía - si bien les permitió acceder a

nuevos espacios laborales y de poder no significó que hayan podido “ganar la batalla” de la desigualdad frente a los hombres: las mujeres continúan ejerciendo la doble jornada laboral como expresa Montesinos (2002):

Este fenómeno demuestra que, aunque se hayan dado profundos cambios estructurales, las prácticas concretas entre los géneros reproducen esquemas tradicionales que mantienen aparentemente inmaculada la autoridad de la figura masculina.

(...) en los últimos años, los medios de difusión masiva (cine y televisión fundamentalmente) han proyectado y consolidado una imagen de la mujer que prácticamente rompe con los estereotipos tradicionales de los años 50. Se acepta que tenga un proyecto de vida más allá del matrimonio y la reproducción de la sociedad. Ya no se trata, tampoco, de la mujer que lucha por ser reconocida como sujeto en las relaciones de pareja, en el terreno de la sexualidad, etcétera, sino del reconocimiento como un sujeto independiente que decide sobre los elementos sociales que integran su proyecto de vida. (:124)

Si bien en el momento actual la mujer ha salido al espacio público - más allá del hogar -, no se rompe su vinculación con éste. Aunque trabaje fuera del ámbito doméstico, éste se sigue reconociendo como el lugar de la mujer quien, generalmente, duplica sus labores antes de realizar un reparto de las cargas del hogar entre los demás integrantes del grupo doméstico.

Los cambios acaecidos en las últimas décadas han demostrado que no podemos hablar de empleos naturalmente apropiados para las mujeres y los hombres, en la medida en que la mayor parte de las ocupaciones en el momento actual no requieren de la fuerza física sino del manejo adecuado de la información, la tecnología y las relaciones públicas. De todas maneras, la división sexual del trabajo persiste en nuestra sociedad que, con esquemas culturales machistas, todavía mantiene la diferenciación entre las actividades propias de las mujeres y la de los hombres y da más importancia a la de estos últimos. Igualmente, las mujeres han apoyado también esta diferenciación en la medida en que orientan su vocación a carreras consideradas femeninas que, a su vez, reproducen la identidad de género. Por

ejemplo, cuando las mujeres ingresan en el campo profesional - antes considerado masculino - disminuye el prestigio social de la profesión y la remuneración.

Finalmente, analizar a la mujer en el campo laboral permite conocer su capacidad de autoestima, de tomar decisiones, de negociar y de disponer recursos económicos; también, la manera en que se organizan las relaciones de poder dentro y fuera de la familia, la formación y la naturaleza de las uniones conyugales, el nacimiento de los hijos, el espaciamiento de los embarazos, el tipo de actividad desempeñada, la carga de trabajo, las prácticas sociales y sistema de valores que la rigen pero, sobre todo, su posibilidad de experimentar y ejercer sus deseos y proyectos personales de vida. Desde esta perspectiva me interesa analizar la manera en que la mujer mexicana y, sobre todo, las académicas viven los cambios como un proceso normal o como crisis permanentes y contradictorias. Es decir, la forma en que estas mujeres contemporáneas aprenden a ser mujer a partir de la introyección de nuevas identidades genéricas en este contexto de cambios local, nacional y global.

2.4 GÉNERO

El concepto de *género* es central en la teoría feminista. Su finalidad ha sido desarticular la idea de lo “femenino” y lo “masculino” como hechos naturales y biológicos -que dio origen a una amplia diferencia y desigualdad social y política- y plantearlo como una construcción sociocultural. En este apartado no pretendo hacer un rastreo histórico sino más bien exponer la manera en que ha sido incorporado a las ciencias sociales durante el siglo pasado. Concepto que cada vez adquiere mayor fuerza, poder y preocupación, a pesar de las diferencias socioculturales. Así por ejemplo, ninguno de los autores que incidieron el pensamiento del siglo anterior - Freud, Marx, Engels, Foucault- hizo referencia a la situación de opresión de las mujeres y la manera en que las tareas históricamente asignadas a ellas tienen origen

en la sociedad y no en la naturaleza⁵². Durante las dos últimas décadas del siglo pasado la amplitud, profundidad y diversidad en su tratamiento ha originado que las mujeres hayan pasado a formar parte de los estudios de género ya sea como: a) objeto de investigación y b) como investigadoras, lo que ha generado un resquebrajamiento en los paradigmas existentes.

El interés por comprender el género en sus aspectos económicos, sociales, familiares, psicológicos nace en los años sesenta a partir de la constitución de un cuerpo de conocimientos que indicaban que, en igualdad de condiciones las mujeres y los hombres revelan comportamientos semejantes con relación a la ambición, el talento, el deseo y el poder. Históricamente su empleo estuvo relacionado con la gramática pero, las feministas norteamericanas contemporáneas se apropiaron de él para referirse a la cualidad social de las distinciones entre los sexos. Asimismo, es empleado en contraste con términos como sexo o diferencia sexual con el propósito de crear un espacio en que las diferencias instauradas socialmente entre mujeres y varones puedan examinarse dejando de lado las diferencias biológicas.

A partir de las últimas décadas los estudios de género conforman un movimiento interdisciplinario, transdisciplinario, intelectual y educativo que alteró, significativamente, la manera en que pensamos, creemos y actuamos. El surgimiento y el desarrollo de los movimientos feministas han sido uno de los grandes acontecimientos del Siglo XX, no sólo por lo que significó sino, especialmente, por el impacto que ha tenido en el mundo entero, a pesar de las diferencias socioculturales. Producto, asimismo, de la globalización el feminismo ha sido y se ha convertido en un movimiento internacional, sin fronteras desde su nacimiento dando muestras del interés que el tema ha significado tanto desde el punto de vista político como

⁵² Mead (1935), había planteado ya una idea revolucionaria en la que ponía de manifiesto que los conceptos de género eran culturales y no biológicos y, por lo tanto, podían variar de manera significativa en contextos sociales diferentes.

académico. En términos de Scout (1997), en su acepción más reciente es sinónimo de mujeres dado que:

“Género” suena más neutral y objetivo que “mujeres”. “Género” parece ajustarse a la terminología científica de las ciencias sociales y se desmarca así de la (supuestamente estridente) política del feminismo. En ésta acepción, “género” no comporta una declaración necesaria de desigualdad o de poder, ni nombra al bando (hasta entonces invisible) oprimido. (...). “Género” incluye a las mujeres sin nombrarlas y así parece no plantear amenazas críticas.

(...) “Género”, como sustitución de “mujeres” se emplea también para sugerir que la información sobre las mujeres es necesariamente información sobre los hombres, que un estudio implica al otro. (...) se emplea también para designar las relaciones sociales entre los sexos (...) pasa a ser una forma de denotar las “construcciones culturales” (...) Es una forma de referirse a los orígenes exclusivamente sociales de las identidades subjetivas de hombres y mujeres. Género es (...) una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado. (:270-271)

Cabe destacar el interés que las universidades -a partir de la investigación y la docencia-, han otorgado al tema y especialmente, de qué manera ha tomado un mayor auge al ser enfocado como un problema global no sólo de las mujeres -al constituirse en un nuevo campo de estudio- sino también de otras minorías -lesbianas, homosexuales, niños, ancianos, indígenas, etc.- como de los hombres. En una palabra, al nombrarlo es ya hablar de su naturaleza, de su significado, de su sentido, especialmente, en países como México en el que la situación de la mujer -y de las minorías- no es una naturaleza sino una condición. En Europa y Estados Unidos, desde mediados de los años sesenta a mediados de los años setenta varios nombres se emplearon para definir este nuevo campo emergente entre los que puedo citar: a) estudios de mujeres, b) estudios feministas y c) nuevos conocimientos sobre mujeres.

El primero da cuenta de que el foco de interés por el estudio de este nuevo campo de investigación eran las mujeres como grupo, en toda su diversidad, pluralidad, diferencia. La acepción “de estudios de mujeres” es más aceptada en Estados Unidos que el de “estudios de género”; pero, en América Latina, se emplea con mayor frecuencia “estudios de la mujer”. Este campo ha generado numerosos

debates políticos e intelectuales muchos de los cuales lo han enriquecido, fortalecido, dado vida. De acuerdo con Navarro y Stimpson (1998) se pueden indicar dos premisas fundamentales que lo han determinado:

En primer lugar, los estudios de mujeres deben elaborar una crítica del conocimiento convencional y de sus instituciones y negar su autoridad porque tanto aquél como éstas han distorsionado la vida de las mujeres y sus contribuciones al conocimiento. (...) los guardianes del conocimiento han desprestigiado a las mujeres como sujetos, tanto en el sentido de algo que puede ser estudiado como de alguien que conoce una subjetividad.

En segundo lugar, después de la crítica, los estudios de mujeres deben pasar a una segunda etapa: la reconstrucción del conocimiento y el “empoderamiento de las mujeres” como constructoras del mismo (...) los estudios de mujeres han cruzado la frontera entre el mundo académico y el no académico y rehúsan encerrarse en una torre de marfil como una princesa con doctorado. (:13-14)

En cuanto al segundo, el de los estudios feministas, amplía su campo de acción, establece nuevas conexiones e intersecciones entre el feminismo como movimiento político, académico y educacional da lugar a otras formas de pensamiento y acción, de teoría y práctica. El feminismo generó una serie de nuevas ideas, un objetivo moral para los derechos de las mujeres y, sobre todo, nuevas formas de autonomía. Como lo plantea Gómariz (1992):

La teoría feminista se refiere así al estudio sistemático de la condición de las mujeres, su papel en la sociedad humana y las vías para lograr su emancipación. Como sucede con otras teorías que parten epistemológicamente del conflicto social, la teoría feminista se diferencia de los “estudios sobre la mujer” por esa perspectiva estratégica: no busca únicamente el examen de la población femenina, o incluso el diagnóstico de la condición femenina, sino que conecta explícitamente ese diagnóstico con la búsqueda de caminos para transformar esa situación (...).

Con relación al tercer apartado, el de los nuevos conocimientos sobre la mujer, permitió rescatar los aportes de estudiosas (os) y educadoras (es) que empezaron a proponerlo como idea básica en diferentes ámbitos sociales, académicos y cotidianos. Así, rescatan al género como tema central del nuevo

campo de estudio y, asimismo, la manera en que se construye la feminidad⁵³ y la masculinidad. (:85)

Desde esta perspectiva, hablar de género es hacer referencia a la simbolización cultural de lo femenino y lo masculino, de las diferencias anatómicas basadas en prácticas discursivas y representaciones sociales. Hablar de género es referirse a un amplio espectro en el que lo masculino constituye uno de los polos de la relación que determina y se contrapone a lo femenino y a los otros “masculinos” que quedan fuera de su espacio. Expresa Tomé González (2001):

Hablar de género no es sólo hablar de mujeres, sino de las relaciones de desigualdad social y sexual por las que algunos hombres oprimen a las mujeres de acuerdo a ciertas interpretaciones culturales. En segundo lugar, los dos sexos configuran la humanidad, pero las variantes de los géneros son muchas. Por lo tanto, cabe distinguir entre unas formas hegemónicas y unas formas subordinadas de masculinidad en cada momento y contexto. En tercer lugar, la masculinidad no es un lastre de un pasado más violento e inculto del que nos liberamos a medida que nos vamos educando en democracia. Formas de masculinidad dominantes han existido y existen, se definen y redefinen en diversos momentos históricos y culturales. Por todo ello, las connotaciones de la masculinidad son muy variadas y parciales. (:95-96)

Por otra parte, en este apartado analizo el concepto de género como una categoría analítica que articula tres aspectos: a) la asignación, b) la identidad y c) el rol.

La asignación del género se realiza en el momento del nacimiento a partir de la presencia de los genitales. En las últimas décadas -por los adelantos de la tecnología-, está determinada antes del parto y da origen a comportamientos diferentes del grupo familiar con relación a la/el recién nacida/o que determinan, posteriormente, su actuación en los diferentes contextos. Ser primogénito y varón o primogénita y mujer origina diferentes formas de tratamiento; por ejemplo, en la elección de los colores de la ropa, los juguetes, las canciones, comportamientos que, a

⁵³ Posición que, salvando las distancias, habían sido ya adelantadas por Freud y por Margaret Mead tanto con respecto a la constitución de las diferencias a partir de la resolución del Complejo de Edipo como la determinación de los roles sexuales -femeninos y masculinos- en sociedades distintas.

lo largo del desarrollo evolutivo, se agudizan en función de las distintas instituciones con las que el ser humano entra en contacto -escuela, iglesia, etc.

La identidad de género se establece alrededor de los dos años con la adquisición del lenguaje y, posteriormente, durante el desarrollo y estructuración del proceso de individuación, diferenciación y socialización. Las experiencias vitales alrededor del género que se asigna dan origen a comportamientos y actitudes propias de lo femenino o lo masculino; esta es una etapa en la que, a partir del empleo del lenguaje, se establece la diferenciación entre el yo y el no yo, el yo y los otros: la identidad se convierte en un tamiz por lo que pasarán todas las experiencias de género y que permearán el resto de las etapas de vida.

En cuanto al tercero, el rol de género se va conformando por el conjunto de normas y prescripciones que la sociedad -diferentes sociedades- determinan con relación a las formas de comportamiento tanto femeninas como masculinas; estas diferencias se ponen de manifiesto con relación a la clase social, la etnia, la edad, pero, sobre todo, la diferencia básica corresponde a la división sexual del trabajo. La visión de género se consolida desde muy temprana edad, a partir de los tres años en que los seres humanos, a partir del empleo del lenguaje, pueden hacer la distinción entre la ropa, los juguetes y los juegos que se conciben en función de uno u otro género. Este aprendizaje se relaciona muy rápidamente con conductas diferenciadas; por ejemplo, en el caso de los juegos, los niños lo hacen con pistolas, pelotas, autitos, mientras que las niñas con muñecas y utensilios domésticos. Por su parte, a los varones no se los prepara para la vida adulta ni para asumir responsabilidades, en cambio a las niñas sí se les empieza a educar para el trabajo doméstico que asumirán posteriormente: amas de casa, situación reforzada por las tareas cotidianas que se les asigna: poner la mesa, lavar los platos, barrer, atender a los hermanos, etc. Esta distinción sutil les va inculcando a unas y otros diferentes concepciones sobre el trabajo, el manejo del dinero, el papel que desempeñan y desempeñarán en el hogar y,

en términos generales, en la vida. De allí que la construcción de la autoimagen como de los proyectos de vida que mujeres y hombres tendrán en etapas posteriores se fundamenta en gran parte sobre estas situaciones aprendidas en la infancia. Desde los primeros estadios de desarrollo esta diferenciación establece que las mujeres tienen un rol determinado: las tareas de la casa -lo privado- la reproducción, los hijos y, por lo tanto, definen a lo femenino como lo maternal, lo afectivo, lo doméstico, en contraposición con lo público, lo intelectual, la fortaleza, lo masculino. Esta visión histórica, esta profundización de la dicotomía entre lo masculino y lo femenino, ha generado tradiciones, rígidos estereotipos, normas y costumbres que condicionaron y condicionan los roles y limitan las potencialidades del ser humano al reprimir, potenciar o bloquear comportamientos, según sean adecuados o no al género. La construcción de la identidad de género se convierte en un hecho social tan fuerte que llegamos a pensarlo como natural. Las posiciones biologicistas indicaban que las mujeres “parecen” estar programadas tanto filo como ontogenéticamente para “saber” de la casa y del cuidado de los niños. Asimismo, a lo largo de la historia han sido invisibles dada su escasa o nula participación en los procesos históricos. No se les ha permitido escribir la historia y la ciencia, y los hombres que lo han hecho no han prestado demasiada atención a sus contribuciones. En una palabra, han estado ausentes de la historia escrita, la cultura, la religión, la política, la economía, sólo por citar algunos campos de actuación⁵⁴.

Como indicaba en páginas anteriores el género es una categoría de análisis que permite tanto estudiar como comprender el comportamiento cultural del ser humano y el contexto en el que interactúa. El género o, más específicamente, la

⁵⁴ Estudiar los ámbitos sociales donde interactúan los seres humanos en función del género permitirá conocer y reconocer cómo se define, construye, reconstruye y redefine lo femenino y lo masculino; ámbitos en los cuales es preciso reconocer tanto las conductas “normales” como las colas de distribución: homo y bisexualidad, las perversiones, las actitudes frente a la paternidad, la maternidad, la reproducción o su negación, etc. Comportamientos y actuaciones que, de acuerdo con cada estructura social, pueden ser consideradas como “normales o no” y, a su vez, permiten explicar la manera en que surgen los significados culturales y en qué medida cambian.

variable género traspasa toda la estructura social y se pone de manifiesto en espacios públicos y privados. En términos de Gómariz (1992) los estudios de género son:

Un conjunto en el que se integrarían los avances procedentes de las ciencias del comportamiento, el análisis de la construcción social de la mujer y del hombre, las formulaciones sobre el espacio microsocioal (en relación con la temática de la familia, al menos en lo que se refiere a la pareja), las teorías sobre el factor género como eje articulador de sistemas sociales, también en relación con otros (raza, clase); o dicho de otra forma, la integración fáctica y progresiva de un conjunto de elementos, hasta ahora dispersos, Los Estudios de la Mujer y La Teoría Feminista con sus distintos subcapítulos, Los Estudios sobre el Hombre, La Teoría de Género, en su forma general, en un cuerpo más amplio (los estudios de género), que desde luego será mucho más visible en el contexto de las ciencias humanas. Un cuerpo más amplio en el que –algo fundamental- el motor teórico-valórico está del lado de las mujeres, al menos hasta que la relación intergenérica deje de darse en términos de dominación; es decir, hasta que la realidad social cambie fundamentalmente. (:40)

Por su parte, Cobo Bedia (1998) indica que los estudios de género:

En primer lugar, analizan críticamente las construcciones teóricas patriarcales y extraen de la historia las voces silenciadas que defendieron la igualdad entre los sexos y la emancipación de las mujeres; en segundo lugar, la teoría feminista, al aportar una nueva forma de interrogar la realidad, acuña nuevas categorías analíticas con el fin de explicar aspectos de la realidad que no habían sido tenidos en cuenta antes de que se desvelase el aspecto social de los géneros. (:60)

Estas nuevas posibilidades y perspectivas han permitido que las mujeres se transformen en sujetos históricos dando origen, a su vez, a una redefinición de los temas de las ciencias sociales al convertir al género en una categoría de análisis que recorre y permea la casi totalidad de los ámbitos y niveles de la sociedad. De allí que emplear esta categoría en mi trabajo, en mi vida cotidiana me permitió reconocer en términos de Ferro Calabrese (1996):

a) la dictadura del género como una forma de opresión - a partir de diferentes mecanismos- que sufren todas y cada una de las mujeres independiente del nivel social, la edad, la educación y la actividad laboral, b) detectar las conductas

sexistas que se ponen en evidencia en todos y cada uno de los ámbitos en los que las mujeres se desenvuelven y c) no aceptar los estereotipos que se imponen como modelos -de mujeres y de hombres- y que son presentados como válidos; es decir, permitirá sacar del terreno biológico lo que determina la diferencia entre los sexos y ubicarlo en el terreno de lo simbólico. (:7)

Como he indicado a lo largo del trabajo la historia de la mujer ha estado ligada exclusivamente a la procreación. Ser madre, dar vida ha sido la única función por la que tenía -y tiene en algunos casos- un lugar en el mundo, situación que durante siglos fue cotidiana para ella y, debido a eso, fue perdiendo potencialidades - creativas, políticas, educativas, placenteras, etc.-, como ser humano. Durante siglos fueron silenciadas como si llevaran sobre sus hombros “el pecado de Eva”, quien hizo que el varón dejara ser hijo de Dios para transformarse en hijo del conocimiento. La culpa del pecado original está presente en ellas hasta nuestros días. Como si la hubiesen estado cargando y, al hacerlo, no sólo debieron ocultar sus afectos, esconder sus deseos y satisfacciones en función de las pautas socialmente establecidas⁵⁵. Esta tradición judeocristiana⁵⁶ convirtió, a la mujer desde tiempos inmemoriales como dependiente: “hija de..., mujer de..., madre de..., viuda de”, situaciones en las que queda oculta y negada la propia identidad y también el conocimiento sobre sí misma.

⁵⁵ A pesar de los cambios experimentados en las últimas décadas: inserción a la educación, la universidad y a otros espacios públicos todavía el concepto de maternidad, ser madre, está arraigado en el inconsciente colectivo de México. Tomo, a título de ejemplo, los enunciados de tres mujeres profesionistas - entre 40 a 45 años - participantes en el Foro “Sobre equidad de género”: una, diputada local de la Rama Femenil del Partido en el poder que expresa: “Ser mujer es divino. Ser mujer y ser madre se transforma en sublime”; otra, indicó: “Somos mujeres. Tenemos hijos y *aguantamos* al hombre por ser el padre de nuestros hijos (las cursivas son mías); una tercera expresó: “Es un privilegio ser mujer. Pero también, es un privilegio ser maestra (...) tengo miedo de abrir la boca sobre los afectos (...) lo tengo que hacer es oscuroito, no puedo hacer que mi pareja me diga en público: te amo”.

⁵⁶ “Que la mujer es naturalmente perversa forma parte de nuestra tradición. Téngase en cuenta que las culturas judeocristianas y grecolatina (...) poseen el mito de la mujer como portadora de las desgracias al género humano: Eva y Pandora. Cosa distinta es que en la religión cristiana exista la imagen de la mujer salvadora (María) que palía el mal ocasionado por la primera mujer; pero obsérvese que ésa que trae la salvación es una persona excepcional y atípica, única, además de contar con dos características esenciales que la comunidad califica como positivas y que son de las pocas que ensalza para el sexo femenino: es virgen y es madre.” Calero Fernández (1999:132-133).

En este sentido puedo indicar que, en el momento actual, existen dos tendencias contradictorias que hablan de la condición de la mujer y que Lipovetsky (2002) define así:

Una se inscribe en la continuidad del imaginario tradicional que condena a la mujer a la dependencia del otro, al desposeimiento subjetivo, a la despropiedad de sí. La otra abre la vía a un reconocimiento de autonomía femenina, a la posesión de sí misma. Por un lado prosiguen la lógica milenaria de renuncia de sí; por otro, se expresa una demanda moderna de reconocimiento individual, de valoración de sí, de intensificación de la vida subjetiva e intersubjetiva. (:41)

Sin duda, en este último caso, la mujer se abre paso a nuevas posibilidades al trastocar el orden establecido, a lo que se añade que en la actualidad su situación, conjugada en femenino, se ha vuelto compatible con los proyectos de autonomía individual y con las posibilidades de compromiso profesional y social. De todas maneras, cualquier aproximación o intento de lectura sobre la situación de las mujeres requiere de diversos niveles de análisis, que deben ser realizados desde lo social a lo individual y de lo cultural a lo psíquico, tratando de hacer referencia al conjunto de características de la mujer -y del hombre- a partir de su condición genérica, en determinadas circunstancias históricas, para expresar la existencia concreta de mujeres particulares a partir de sus condiciones reales de vida. En su situación vital se intersecta desde el acceso a los bienes materiales y simbólicos, la lengua, las costumbres, las tradiciones, la religión, los conocimientos, la sabiduría, las capacidades de aprendizaje y posibilidades de cambio hasta el grupo de edad, las relaciones con las otras mujeres, los hombres y el poder. La mujer de nuestra época, la de carne y hueso, tiene mucho que develar y aprender. Los espacios y los caminos que todavía debe recorrer algunas veces la perturban, aunque ella también los modifica, los transforma.

CAPÍTULO III

GÉNERO Y DOCENCIA

En este capítulo las mujeres ocupan una posición central y les doy la voz a través de sus historias vitales. Me centro en la imagen transmitida por ellas y cómo se relaciona con la edad y la identidad. Analizo la vida de las mujeres académicas - situadas en diferentes etapas de vida- en función de un contexto histórico: México, un país en vías de desarrollo; un espacio geográfico, Veracruz; un contexto educativo: la Universidad Veracruzana y un espacio escolar: la Facultad de Pedagogía.

El tema que aquí abordo es atravesado por una doble convicción: una, proveniente del efecto que tiene el cambio cultural en la estabilidad de las estructuras simbólicas constitutivas de los referentes sobre los cuales el ser humano construye su identidad genérica; otra, relacionada con las etapas del ciclo de vida en las que se resignifica la identidad. Como he analizado en el capítulo anterior las formas en que se construye la identidad de género depende de las condiciones socioculturales y de los procesos de socialización primaria que inciden directamente en la aparición y consolidación de los modelos de género que, a su vez, son reforzados por la acción socializadora de la escuela. La identidad y la subjetividad se las construye a través de un proceso continuo basado en la interacción con los otros y con el mundo; están determinadas por la experiencia de cada ser humano, de cada mujer, situada en una realidad social. En una palabra, están conformadas por el conjunto de experiencias y prácticas ancladas en el curso de la historia personal y social, de modo que la

experiencia subjetiva de ser mujer - de las mujeres - debe ser deconstruida a partir de la posición que ellas ocupan en las distintas redes sociales y culturales. En este sentido, la identidad de género se construye por la intersección de un conjunto de elementos materiales y simbólicos, que permite a los seres humanos reconocerse como parte de un género -femenino o masculino- y se estructura en dos niveles: a) colectiva b) individual. En el primer caso, es necesario buscar las significaciones que explican las formas que adquieren los intercambios entre los géneros, principalmente, las relaciones de poder entre las mujeres y los hombres. En el segundo, definir los comportamientos que determinan las actuaciones personales y, a partir de las cuales, se relacionan las mujeres y los hombres.

El género influye en las condiciones de trabajo que, a su vez, depende de las relaciones y roles sexistas establecidos en la sociedad; genera, la mayoría de las veces, situaciones conflictivas en la vida laboral y personal, en este último caso, entre lo que las mujeres realizan en el ámbito público y su desempeño en el doméstico. Expresa Riquer (1997):

Esta participación no ha garantizado la identidad y equivalencia entre los géneros. En la experiencia concreta de muchas mujeres, a su participación en el mundo público no sólo se suman las actividades que realizan en el doméstico, sino que se agrega un sentimiento de estar violentadas al tener que existir, a un tiempo divididas entre lo que les es propio (atributos y actividades consideradas femeninas) y lo que les es ajeno (atributos y actividades consideradas masculinas). (:55)

En México se ha experimentado cambios con relación a la situación social de las mujeres, entre los que puedo indicar: mayor nivel educativo, mayor presencia en el mercado laboral y la vida pública; pero hay una dimensión que continúa pesando y condicionando sus proyectos de vida: asumir y no descuidar las tareas que se les ha asignado: el cuidado de los otros, la organización y funcionamiento del ámbito doméstico.

Por otra parte, hablar de las mujeres académicas es hacerlo tanto con relación a la educación que han recibido como a la que imparten. Ello obedece a la situación en que generalmente “nos hacemos mujeres” y también cómo nos “transformamos en académicas”. El primer enunciado pone de manifiesto la manera en que la llamada educación femenina ha ido conformando su condición que, al igual que la elección de la profesión sigue, en algunos casos, determinada por la orientación que el sistema, el poder y el patriarcado tienen asignado para ellas: generalmente, ingresan en carreras que se transforman en una extensión de las actividades del hogar, situación que, en el momento actual, muchas quieren cambiar. (Cfr.Hierro:2000)

En este capítulo trato de narrar la manera en que las académicas construyen y proyectan su identidad ante los individuos y la sociedad, como un conjunto de significados con relación al género y que, a su vez, guía sus comportamientos. Es precisamente la identidad genérica de las actoras lo que les permite, por una parte, comprender su papel y, por otra, adoptar formas de comportamiento que responden tanto a la estabilidad que representa la tradición como al cambio inherente a la modernidad. En este sentido, las feministas han logrado revalorar a la mujer a partir de los atributos que socialmente se les asignan, como lo he indicado en el capítulo anterior. El feminismo de la igualdad, al reivindicar la capacidad de las mujeres para integrarse tanto en el mercado laboral o a la actividad intelectual como al ejercicio de la política, ha podido demostrar que ni las características anatomofisiológicas ni los atributos a ellas adjudicados le han impedido incorporarse a los ámbitos que le habían sido negados.

Sobre la base de esta preocupación el trabajo persigue dos vertientes: a) hacer explícita la condición domesticadora de la formación cultural de las mujeres, a partir del análisis de las instituciones -sociedad, escuela y familia- que la determinan y durante muchos siglos la confinaron al ámbito de lo doméstico y b) reconstruir la definición que de sí mismas elaboran en un momento histórico concreto y en

situaciones y relaciones sociales específicas. Al hacer esta reconstrucción es factible incorporar las características que diferencian a las mujeres entre sí, en virtud de la edad, el estado civil, la clase, la profesión, sin estar sujeta a una determinación que impida la acción de sujeto, por un lado; por otro, conceptuarla como sujeto es pasar del plano de la teoría al terreno de la investigación empírica; asimismo, es pensar a las académicas como actoras en un contexto de interacción en el que pueden tener posiciones de autoridad, de subordinación o de equidad. Por ello, hago referencia a las mujeres académicas que, integradas en el proceso de modernización del país, actúan en un campo laboral específico: la docencia universitaria. Estas mujeres han superado obstáculos en todos los ámbitos sociales y, en las últimas décadas, se han incorporado a distintos ámbitos de la sociedad, la cultura y la educación, situación que, en alguna medida, ha tenido nuevos significados en sus vidas. Así por ejemplo, en México en las últimas dos décadas la incorporación masiva de las mujeres al mercado laboral, al mundo de la educación y del conocimiento ha permitido analizar la manera en que los procesos de modernización social y educativa incidieron en una redefinición del papel de la mujer -y de las académicas- al recuperarlas como sujetos, como actoras del proceso social. Importa señalar que estos cambios han generado transformaciones en su vida privada y en su participación en el ámbito público -en mejores condiciones que sus madres y abuelas- y da lugar a la apertura de expectativas de distinto tipo y nivel que difícilmente se volverán a cerrar. Se trata de pensar a la mujer como actora social. Expresa una de las académicas: “en mi familia soy la primera que ingresé en la universidad”. Por eso se debe considerar en ellas lo subjetivo, lo que piensan, lo que sienten, en la medida en que la construcción de la identidad genérica está ligada al concepto del Yo, de la persona y de la autonomía.

El objetivo que me propuse fue explicar el “ser mujer” en la universidad, en cuanto a su condición de género, su relación con el poder y con la construcción de su identidad laboral: estas mujeres al mismo tiempo son profesionales, trabajadoras

asalariadas al servicio de la universidad y amas de casa; realizan un trabajo que actualmente es objeto de desvalorización social expresada en la falta de reconocimiento de la profesión. De allí que, en una primera aproximación, planteo la manera en que estas mujeres construyen la identidad y, posteriormente, analizo de qué manera se deconstruyen y reconstruyen en función de la práctica académica. Lo primero quizá explica por qué en las últimas décadas ha sido una preocupación constante en las investigaciones sobre mujeres -latinoamericanas y mexicanas- en las que se destaca la exclusión de la que han sido objeto en un mundo donde lo masculino-femenino actúa como ordenadores (Cfr. Paternostro: 2000). El primero indica la superioridad mientras que el segundo, la inferioridad que dan origen a diversas situaciones en que la mujer ha sufrido procesos de exclusión, negación, invisibilidad en el espacio privado y público. Esta situación se pone de manifiesto a lo largo del proceso de socialización, diferente con relación a ser mujer o ser varón; se los marca según dos categorías: el género masculino y el femenino y se los educa de distinto modo, tanto en el ámbito familiar como en las demás instituciones socializadoras: escuela, grupos, medios masivos, etc. Este proceso ha sido causa de que las mujeres y los hombres hayan adquirido modos diferentes de pensar, de actuar, de relacionarse, de sentir, de estar en el mundo. En resumen: hablar de género implica hablar de las mujeres académicas y de las relaciones de desigualdad social y sexual y de la opresión de los hombres de acuerdo con ciertas interpretaciones culturales.

3.1 IDENTIDAD Y DOCENCIA

En México la población femenina en educación superior ha crecido notablemente en las últimas décadas. No existe una distribución homogénea por áreas de conocimiento; la mayor presencia femenina se manifiesta en las ciencias sociales y humanidades y en las exactas y naturales, que empezaron a sufrir cambios a partir de

la incorporación de las mujeres, operados con relación al tratamiento de los géneros y a la definición que se tenía de la mujer, del hombre y de la realidad. Flores, Zapata y Vázquez (2001) opinan:

Las preferencias de los estudios según el género demuestran que las mujeres se ubican principalmente en las ciencias educativas, humanas y sociales, disciplinas conquistadas por la población femenina desde los años setenta. (...) carreras que se consideraban “compatibles” con los roles femeninos, fueron las primeras en permitir que las mujeres incursionaran en ellas, mientras las calificadas como masculinas, ofrecieron resistencia y obstáculos de toda índole, entendiéndose a las primeras como “ciencias blandas” y a las segundas como “ciencias duras” (...).

Bajo esta concepción hay ciertas disciplinas como la Sociología, la Psicología, el Trabajo Social o la Enfermería consideradas socialmente bien aceptadas para las mujeres ya que no las hacen descuidar su rol tradicional y es muy probable que las apeguen más a éste. La reproducción socio - familiar y biológica continúa siendo espacio y responsabilidad de las mujeres y las profesiones seleccionadas corresponden a la extensión de ésta. Es así, que bajo este “ordenamiento social” se preseleccionan las carreras de estudios profesionales según el género e incluso el grupo social al que pertenezca. (:91-92)

Entre los factores que han contribuido a la conformación de nuevas identidades académicas puedo indicar, por una parte, la incidencia del movimiento feminista que, en las dos últimas décadas, ha permitido la incorporación de las mujeres a los estudios superiores y, por otra, los movimientos pedagógicos que las condujeron a seleccionar carreras distintas a las asignadas socialmente conforme a su condición de género. El número de estudios sobre la mujer y el género la ha ubicado en el centro de atención, dando lugar a nuevas áreas de investigación en las que se pone de manifiesto los mecanismos de exclusión del que ha sido objeto y que deben ser reconocidos para superarlos. Basta citar su ausencia en puestos de decisión político-académicos, de dirección, remuneraciones distintas a la de los varones, escaso número que alcanzan grados académicos superiores -cuando lo hacen es en edades más avanzadas que la de los varones-, la obtención del menor número de premios y distinciones, ser silenciadas en las referencias bibliográficas de los textos, etc.

Parafraseando a Riquer (1997) es necesario tener en cuenta, en cualquier análisis sobre la identidad femenina, dos cuestiones centrales:

1. El concepto de mujer es un término relacional identificable sólo dentro de determinados contextos.
2. La posición de la mujer puede ser empleada como un sitio para la reconstrucción de significados.

Desde esta perspectiva puedo indicar que es posible reconstruir la definición que elaboran de sí mismas estas mujeres singulares, estas mujeres académicas situadas en relaciones sociales específicas en un momento histórico concreto. Por estos motivos esta propuesta plantea que la identidad femenina es relativa a la posición que la mujer ocupa en determinados contextos de interacción, en tanto no es la misma a lo largo de las distintas etapas de vida ni en cuanto a las diferentes formas de relaciones sociales -cotidianas, familiares y laborales- que hacen suponer un proceso de construcción dinámico e inacabado. Siguiendo a Riquer (1997) puedo decir que:

El hecho biológico de nacer con cuerpo femenino y el aprendizaje del rol de género no bastan para adquirir una identidad. Subrayo que éste lugar no necesariamente es fijo e inamovible y que en la medida en que la mujer cambia de posición (a lo largo de su ciclo vital y en diversos niveles de relaciones sociales) puede ocupar lugares distintos al de la subordinación. En esta propuesta, entonces, la subordinación más que una *condición* se concibe como una *posición* que tiene la mujer en determinado momento de su ciclo vital, pero no necesariamente la única. (...) las mujeres, como los demás actores de una determinada interacción, pueden tener relaciones de subordinación o equidad (...) Por lo tanto es una relación que implica jerarquía, es decir, se trata de posiciones relativas de unos individuos con respecto de otros, tal como ellos mismos las asignan. La posición de equidad por el contrario no implica jerarquía, se trata de un vínculo de pares. (:60)

Si ser mujer es una experiencia de vida, es posible vivir la vida desde una perspectiva propia o bien desde una impuesta, situación que se transforma en una posibilidad y en

un desafío. La identidad académica debe ser tratada como resultante de las experiencias reales de las mujeres y como una posible construcción y reconstrucción permanentes. Desde la perspectiva del feminismo se debe reconocer los elementos de subordinación y de resistencia contenidos en la experiencia de cada mujer. También se debe detectar los puntos de fractura del orden patriarcal existente y la apertura de espacios que conduzcan a la creación de nuevas identidades genéricas. El camino por recorrer es la deconstrucción del androcentrismo para poder resignificar a la mujer en la sociedad; para ello será necesario emplear otro lenguaje, otro espacio constituido - ya no de dominación- sino de nuevas relaciones paritarias. En esta búsqueda de nuevos universos simbólicos el ser mujer debe revalorizarse en la medida en que para ella significa nuevos aprendizajes, que parten de saber qué han hecho otras mujeres - como acumulación histórica de la identidad- y, comprender que no hay modelos para imitar sino experiencias compartidas para aprender, amar y desear; desarrollar otras formas de pensar, de actuar, de sentir, de desear, y hacerlo en primera persona lo que, a su vez, significa ubicarse como sujetos, como seres humanos en el mundo. En este sentido, un objetivo estratégico del movimiento feminista ha sido y es la construcción de una identidad genérica abierta que deje de lado la percepción natural de la jerarquía entre los sexos y las diferencias genéricas que se transforman en desigualdades sociales entre las mujeres y los hombres. De acuerdo con Martínez (1997) entiendo por identidad genérica abierta aquella que:

Resulta de dos sujetos que reconociéndose iguales y autónomos, se aceptan como diferentes. Y ello significa que están dispuestos a comunicar sus diferencias en la búsqueda de una forma de relación social que las contenga (en el plano de la diada hombre-mujer hasta el más complejo del orden social y cultural). Sin preeminencia de uno sobre otro, sin exclusión, sin aniquilamiento. En el plano teórico, nos remite al proceso de construcción de identidades sociales desde el énfasis en la identidad de género. A nivel práctico, nos introduce en las dificultades de la promoción y dirección de la movilización de las mujeres asentadas en el reconocimiento de una identidad que a la vez existe y está por construirse, que es hecho y es proyecto. (:65-66)

Si, como expresaba en páginas anteriores, ser mujer es una experiencia de vida, ser mujer, madre y académica también lo es. Pero vivir la vida desde una perspectiva personal significa una posibilidad y un desafío. Por ello, para analizar la construcción de la identidad de las mujeres académicas me ubico en dos niveles: a) la identidad como proyecto y b) como construcción.

La primera es el resultado de las experiencias vividas a lo largo de la historia de vida. En cada una de estas experiencias pueden estar presentes situaciones de subordinación, de resistencia o de apertura a nuevos espacios que conduzcan a desarrollar otras formas de ser, de actuar. La identidad como construcción hace referencia a los procesos dinámicos que ponen en práctica nuevos contenidos identitarios, los transforma en objeto de reflexión y los hace conscientes al reconocerse la heterogeneidad de las experiencias. En esta línea de investigación el objetivo que persigo es analizar el proceso de construcción de las identidades académicas, a partir de la intersección de la historia de vida sexuada con la de la trayectoria académica.

3.2 MUJER Y DOCENCIA

Uno de los rasgos que ha caracterizado a la docencia en las últimas décadas ha sido: a) la feminización⁵⁷ y b) la proletarización del sector. De modo que el estudio de la práctica académica debe ser, necesariamente, un análisis de género. La docencia ha sido una de las actividades extradomésticas que la ideología patriarcal ha considerado para las mujeres mientras se preparan para el ejercicio de la maternidad. La educación, al igual que otras manifestaciones sociales, ha estado en América Latina

⁵⁷ “No es, por tanto, la masiva entrada de mujeres en la enseñanza lo que lleva a reducir los costes de los docentes, sino que el hecho de querer reducir los costes lleva a la contratación de mujeres como profesoras. De la misma manera, no son las características de la profesión docente las que permiten la entrada de mujeres en la profesión sino el interés de que entren mujeres lo que hace que se caracterice de una determinada manera que no dañe a su feminidad.” Rodríguez Martínez (2004:174-175).

en manos de lo que el poder masculino ha elegido para ellas: el reino de lo doméstico; por lo tanto, fueron relegadas de otras actividades como la ciencia, la política y la economía. En México las mujeres han estado ausentes de la cultura, la sociedad, la política y la ciencia en la medida que, como plantea Hierro (2000:13-18): “no nacemos mujeres sino es la propia educación femenina que nos ha hecho mujeres”. Esta situación ha sido determinada por la ausencia de figuras fuertes y positivas en la educación, en la literatura y en la tradición cristiana y pagana. La educación femenina “refleja” la imagen de la madre que cruza todo el territorio desde la Cuatlicue y Tonantzin hasta María de Guadalupe. En este último caso, se rescata toda la concepción educativa del pensamiento judeo-cristiano y patriarcal que se ha ido introduciendo -consciente o inconscientemente- en la educación y donde la mujer ha sido considerada como: a) depositaria del honor de la familia y sujeta a sus normas b) educada para el amor, la pureza y la castidad y c) formada para la obediencia de las figuras masculinas: padre, esposo, hermanos, directivos, entre otros.

A pesar de los cambios generados en las últimas décadas la condición de la mujer no ha variado aunque a partir de mediados del Siglo XX paulatinamente las mujeres van accediendo a la educación superior y modificando los espacios en la vida privada, situación que provocó no sólo cambios significativos en ellas sino, especialmente, en las propias instituciones de educación superior, en sus relaciones internas, sus costumbres y mentalidades. Por ejemplo, en México la matrícula femenina pasa de un 17% en 1960-69 a un 35% en el periodo comprendido de 1986 a 1992. Asimismo, en los puestos académicos, durante los mismos periodos, el número de las que ocupan cargos se incrementa de un 22% a un 37%. Como indica López Villarreal (1987):

La expansión de la matrícula femenina se encuentra vinculada a carreras cuyo campo de trabajo es la docencia, donde la enseñanza es una profesión en que las “*mujeres ilustradas*” tienen toda una amplia trayectoria, además de escoger

carreras que son una prolongación de las “*actividades propias*” de su sexo.
(:218)

Por otra parte, las académicas del área de humanidades pueden identificarse, en cualquier tiempo y lugar, en tanto se reconocen formas de acción y de hacer que le son propios y, a su vez, le otorgan identidad. Como así también se diferencian tanto de las docentes de otros niveles educativos, de otras áreas y de las mujeres de otras profesiones (Cfr. Belausteguigoitia y Mingo:1999). De este modo, las acciones que ejecutan poseen un sentido específico que las identifica como pertenecientes a tal actividad, independiente de las actoras que la llevan a la práctica. Remedi y colaboradoras (1998) indican que:

Si la maestra, protagonista del acto pedagógico, construye su identidad, organiza su tarea con calidad y vive con placer el desempeño de su profesión le: (...) obliga a pensarse en este modelo que se representa y es. Modelo ilusorio en tanto se observa y se ejecuta entre paredes, frente o en contra de una realidad.

Modelo que intenta mostrar un ideal para que los aprendices se identifiquen a la vez que confirmen al maestro a través de esta acción con él.

Juego de miradas, juego de identidades. Donde no se mira propiamente a *un* sujeto, se mira a lo que él representa.

(...) del sujeto individual uno mistifica su historia a partir del papel que, por ser representado, uno identifica y se identifica. Al igual que en el cine o el teatro uno se identifica con el personaje (...) no con las características personales del sujeto individual que actúa. (:35)

Hablar de las académicas, de su vida, de su condición de género y su identidad es hacer referencia a un amplio espectro de situaciones. Para analizar la manera en que construyen la identidad académica parto de los siguientes interrogantes: ¿Por qué eligen la profesión? ¿Quiénes incidieron en su elección? ¿Cómo construyen la identidad en las diferentes etapas de la vida? ¿Cómo son sus relaciones con el poder y la autoridad? ¿Cómo ha incidido la condición de mujer en la práctica profesional? ¿Cómo la viven? ¿Cómo la verbalizan?

Responder a estos cuestionamientos me obliga hacer una o varias lecturas o a recorrer caminos diferentes: desde las experiencias personales pasando por las institucionales a las instancias sociales y/o viceversa. Para los efectos del trabajo recorreré el primer camino. Parto de la idea de las académicas como personas, como actoras sociales, como mujeres, como seres sexuadas, en suma, como mujeres mexicanas, que van construyendo la identidad en la medida en que pueden responder a las preguntas ¿Quién soy? ¿Quiénes somos? La respuesta difiere en función de las historias de vida, la trayectoria laboral y profesional, la relación con los otros vinculada con su experiencia cotidiana, entre otras.

La identidad de las académicas se va construyendo a partir de un conjunto de imágenes, fantasías, creencias y deseos -manifiestos y ocultos- que giran alrededor de la práctica. Expresa una de ellas:

1. Me acuerdo de los nombres de mis maestras que fueron el gran impacto en aquel tiempo (...). Me acuerdo de la Maestra Luz Evelia, Blanca, Ernestina y Refugio. Unas eran más jóvenes y otras más maduras. Tengo muy presentes su figura que *eran como maternales, me abrazaban, me querían mucho y platicaban conmigo y de ahí surgió la idea de que yo quería ser maestra*. Además porque las veía muy bien arregladas. En aquellos tiempos era obligatorio que las maestras se vistieran bien, que fueran bien presentadas y entonces para mí era una figura llamativa para mi formación; por ejemplo, mis vecinas eran campesinas, mi mamá se arreglaba en la medida de sus posibilidades y nunca se preocupó por ese aspecto (...) yo tampoco soy muy así “preocupona” del arreglo personal, pero aquellas maestras sí tuvieron impacto en mí. *En la primaria, nunca tuve maestros varones, siempre mujeres.* (M:56⁵⁸)

2. Para mí la docencia es una práctica social donde se usan muchas prácticas: la cultura académica, la institución que determina nuestro trabajo y es un elemento bien importante de considerar para nuestra práctica docente, nuestras propias experiencias, nuestra propia vida personal. Yo veo a la docencia como una práctica compleja, donde no solamente entra la teoría sino entra mucho el plano personal, institucional y cultural. (M:48)

⁵⁸ En las páginas siguientes indicaré con las siglas: (M:56) y (V:63) el sexo de la/el informante y la edad correspondiente.

De acuerdo en lo expresado en los enunciados anteriores podría hablar de dos momentos: a) la identificación con aspectos de carácter social, político, ideológico y cultural que determinan los rasgos de la identidad social de la profesión y b) desentrañar dónde se origina y cómo se construyen los significados de la realidad que se ponen en juego en un hacer y un pensar concretos: hacen referencia a la dimensión social e individual del ejercicio de la profesión. Así, numerosos autores analizan una serie de factores que inciden en la elección de la carrera: vocación, conexión con la naturaleza femenina y como una extensión del trabajo del hogar, entre otras, lo que ha generado discursos sobre la pérdida de prestigio de la profesión al ser desempeñada mayoritariamente por mujeres. De todas maneras, este desprestigio corre paralelo al descrédito que las propias mujeres tienen en la sociedad. Frente a ello me pregunto: ¿Por qué eligen la profesión? ¿Cómo acceden al trabajo académico? ¿Cuáles son las vías de acceso? ¿En qué condiciones?

Responder a estas interrogantes significa analizar cómo se han ido conformando las identidades académicas lo que permite hablar de los estilos del quehacer docente, las actitudes, los saberes, el conocimiento y el sentido que adquiere la práctica educativa con relación al manejo del contenido, la bibliografía, el lenguaje empleado, la manera en que orientan a las/os alumnas/os, etc. El análisis de todas y cada una de estas situaciones permite construir un enfoque en el que se recupera la importancia del quehacer de las académicas, entendido como una dimensión de la práctica social, lo que piensan, dicen y actúan, lo manifiesto y lo oculto. Por ello, es necesario reconocerlas como seres humanos que en el desempeño de la profesión: a) se construyen a sí mismas y b) construyen la institución. Ambas trayectorias -de vida y académica- están presentes en la práctica en la medida que la profesión incorpora aprendizajes que proporciona a las mujeres -a ciertas mujeres- oportunidades para alcanzar autonomía y la elaboración positiva de su individuación. De modo que se requiere de una mirada profunda para descubrir las condiciones socioinstitucionales

que organizan el quehacer docente y la manera en que cada una construye su identidad en función de una biografía individual que la determina. La académica está situada entre la institución y los alumnos y como tal es la representante de la primera; por lo tanto, tiene la autoridad que aquélla le ha delegado y siempre debe ser el modelo para los otros: las/os alumnas/os. Es maestra en tanto soporte y portadora de deseos, motivaciones y aspiraciones de otros: familia, escuela y sociedad. Especialmente, su mayor preocupación está centrada en la necesidad de adaptarse a las exigencias de los demás, a ser como ellos quieren: conformista. Por su parte, la institución se convierte para ella en un doble espacio: privado y público. El aula es el espacio privado -mientras que la institución queda fuera en el momento de cerrar la puerta- del que hace uso pero no es su dueña. La manera en que se comporta en el aula, en el encuentro con las/os alumnas/os está precedida por sus representaciones sociales como por sus imágenes, proyecciones, fantasías, necesidades, deseos, pertenencia de clase, creencias, actitudes, manera de percibirse, etc. En su práctica goza de una autonomía relativa y pone de manifiesto -consciente o inconscientemente- el modelo, el ideal de docente, el placer y el dolor. En una palabra, el modelo real o idealizado (Abraham y colaboradores: 1986: 56 -80).

Hablar de la identidad de las académicas es, asimismo, desentrañar cómo se origina y construye, sobre la base de un conjunto de significados de la realidad que permanente y contradictoriamente organiza un hacer y un pensar concretos. A través del hacer y representar la práctica es posible identificar aspectos de orden social, ideológico, cultural, político y psicológico, que permiten diferenciar los rasgos particulares de la profesión de aquellos que se adquieren como identidad social de la misma, de qué manera se intersecta el discurso de la profesión con el que deconstruye y reconstruye cada una como ser individual. De modo que hablar de la práctica y del quehacer docente no debe pensárselo como un comportamiento homogéneo sino como una actividad heterogénea en la medida que es en el ejercicio diario de la

profesión donde ella proyecta, desarrolla actitudes, saberes y comportamientos que provienen de la experiencia personal y de los vínculos que establece con los otros, la institución y la sociedad. Hablar de género, mujer, construcción de las identidades y práctica académica es construir un enfoque que recupere el quehacer cotidiano de la académica -entendida como práctica social- en lo que tiene de manifiesto y de latente, de explícito y de oculto. Diferenciar sus actuaciones, lo que piensan y dicen sobre la misma, en términos de Remedi y colaboradoras (1998):

En estos intentos de aproximación teórica y metodológica al estudio de la identidad docente, los aspectos que se trabajan están referidos a la constitución de un sujeto: maestro, desde y a partir de su ubicación al interior de una institución y del *currículum*; en su papel de transmisor de conocimientos y el lugar que ocupa en la selección, de organización de contenidos de aprendizaje y desde su subjetividad en permanente construcción. (:27)

Los conceptos anteriores ponen en evidencia que, en la búsqueda de comprender cómo se construye la identidad de las mujeres académicas -teórica, política, pedagógica o militante -, el punto de partida deben ser los hechos vitales a partir de los cuales confrontan su ser individual con las concepciones elaboradas culturalmente. Esta situación pone en evidencia la presencia de una imagen y autoimagen valorada o bien devaluada; pero, al mismo tiempo, descubre procesos de cuestionamientos individuales y colectivos en los que la deconstrucción de los valores, normas, relaciones y prácticas sociales dominantes dan lugar a construcciones de identidades y subjetividades, al mismo tiempo fragmentadas o innovadoras.

En un intento de aproximación teórico-metodológica me apoyo en la tesis de analizarlas como seres sociales, de cultura: las concibo como una unidad dialéctica entre el cuerpo, la sociedad y la cultura, que permite develar lo común y lo compartido y, a su vez, detectar las diferentes formas de ser mujeres y académicas, en las diferentes etapas de la vida, qué discursos emplean y se constituyen en los ejes

sobre los que organizan y sustentan sus prácticas. Me parece que, de esta manera, podré ir aproximándome al análisis de la construcción de las identidades académicas no como un hecho individual y aislado, sino como fenómeno cultural y social, producto de patrones de comportamientos que se repiten y son el resultado de una determinada configuración social, para develar los patrones de comportamiento, descubrir las regularidades que aparecen y ponen de manifiesto las estructuras de socialización que lo sustentan.

El estudio de las académicas, especialmente la manera en que desempeñan el rol profesional, ofrece la posibilidad de develar aspectos relativos a la incidencia de lo personal, en la práctica y en la interiorización de la institución y el sistema de autoridad instituido. La mayor o menor estabilidad en el ejercicio de la profesión depende tanto de la historia de vida, las exigencias contextuales, las formas de valoración que realizan como de la percepción actual y futura de la profesión. Para ello trato de rescatar las formas singulares que la identidad es expresada por cada mujer, por estas mujeres singulares, a partir de la intersección de: 1) Lo personal y 2) lo institucional

3.2.1 LO PERSONAL

Los seres humanos pasan por las mismas etapas de desarrollo pero varían con relación al empleo y los patrones de carrera que realizan. El género es un condicionante de las opciones educativas, la predisposición para la elección y decisiones vocacionales e inserción al campo laboral. Según Harding (2002):

Nuestras experiencias genéricas no sólo varían de acuerdo con las categorías culturales, con frecuencia también están en conflicto dentro de la experiencia individual de cada persona. Mis experiencias como madre y como académica suelen ser contradictorias. Las científicas suelen hablar sobre las contradicciones de su identidad entre lo que experimentan como mujeres y como científicas. (:23)

En este apartado me interesa analizar qué aspectos de la vida sexuada de estas mujeres universitarias están incidiendo en la construcción de las identidades académicas. Experiencias sexuadas y prácticas que las diferencian de otras mujeres, de las docentes de otros niveles educativos, de las del mismo contexto laboral y otros campos disciplinarios (Cfr. Belausteguigoitia y Mingo: 1999: 42-50). Para analizar la situación personal haré referencia a: 1) la elección de la carrera, 2) la edad y 3) el doble rol desempeñado.

3.2.1.1 Elección de la carrera

La mujer ha ido escalando poco a poco los niveles de educación superior para acceder, en la mitad del siglo pasado, a carreras que Hierro (2000) denomina M.T.C. (mientras te casas): pedagogía, psicología, enfermería, asistencia social, administración de empresas, entre otras. Su elección se va entrelazando con la condición de género como lo expresan algunas académicas: “por la influencia de mis maestras”, “de mi tía”, etc. Por ello, una pregunta es necesario plantear: ¿En el momento de la elección de la carrera tienen conciencia de la condición de género? ¿De la manera en que el sistema patriarcal las ha ido condicionando para realizar tal elección? Generalmente, se piensa que al ser más sumisas, calladas y conservadoras (Abraham y colaboradores: 1986: 98- 128) están más dispuestas a aceptar la autoridad y jerarquía de los hombres en la medida que las raíces de esta dependencia - como confirmadora de la identidad profesional- se manifiesta por: a) el proceso de socialización por el que aprenden que el padre y/o las figuras masculinas se transforman en una fuente de autoestima y b) la necesidad de colocarse en una posición de protección con las figuras masculinas. Su situación es producto de la ausencia de modelos de identificación femenina en el sistema escolar; por eso

dicotomizan su condición -y de la del hombre- al atribuirse la de la afectividad y dejan para él la de la inteligencia. Estos comportamientos ambiguos y dependientes ante la autoridad tienen origen en dos tipos de factores: 1) sociales y 2) personales.

Con relación al primero, la sociedad patriarcal ha ido imponiendo como marca de género la carrera docente en la medida en que les “ofrece” a las mujeres mayores posibilidades para desempeñar el papel que la sociedad les ha asignado: madre y esposa. La docencia le permite “cumplir” horarios de trabajo más reducidos o reacomodarlos en función de las necesidades cotidianas y maternas. Mientras que los hombres, cuando eligen la profesión, lo hacen como opción de primera carrera, como forma de disponer movilidad social, desarrollar su trayectoria profesional, tener permanencia en el trabajo, ocupar cargos directivos y sindicales, etc.

En cuanto a las situaciones personales numerosas investigaciones (Abraham y colaboradores: 1986; Abraham: 1987; Esteve Zarazaga:1984; Peiró, Luke y Meliá:1991) indican que la elección de la carrera se produce por la presencia de conductas infantiles en la medida que existe una fuerte identificación con una figura paterna – dominante - y buscan en la profesión situaciones que la reflejen. Así lo narran las propias académicas:

1. Mi papá me inscribió para que siguiera la carrera de pedagogía.
2. Mi papá muchas veces me pegó porque respondía (...) ahora pienso que por eso me casé joven (...) Ahora comprendo la manipulación del hombre que te dice: ¡No, mira, es que tus hijos son primero!

Asimismo, tienen una marcada dependencia con el grupo familiar de origen o, en caso contrario, del cónyuge que, al mismo tiempo, condiciona su comportamiento y participación en la vida académica. Muchas veces las mujeres se “sacrifican” para que el marido pueda continuar estudiando mientras ella cuida los hijos. Generalmente, no aspiran o asumen categorías académicas más elevadas ni

participan en puestos de decisión ya que siempre están relegadas en función de la figura del otro -marido, hijos, padres ancianos, etc.-; por ese motivo les resulta cada vez más difícil penetrar en los espacios profesionales legitimados socialmente como propios para los hombres; por ejemplo, en México, el Sistema Educativo Nacional y la universidad están dominados por los hombres, quienes ocupan los cargos jerárquicos y directivos o sindicales, mientras que las mujeres constituyen la base de la pirámide. Esta situación de desigualdad de género se expresa, también, en un conjunto de aspectos que el propio Sistema se encarga de justificar: salarios más bajos, inestabilidad en los cargos, escaso apoyo, carencia de guarderías, desconocimiento de la condición de madres, lo que va deteriorando su actuación y, progresivamente, la conducen a no tener mayores aspiraciones o al fracaso profesional como lo expresa Hierro (2000):

Cuando las tareas y responsabilidades femeninas -es decir, ser hija, esposa o madre- se oponen a su realización, desarrollo y desempeño educativo, laboral y profesional propio, debido al sacrificio en aras de esas supuestas responsabilidades tradicionales (al parecer imperativas) (...) las más comunes llevar a la mamá al doctor (...) acompañar al esposo a comprar corbatas (...) al niño al dentista (...) esperar al plomero y hacerla de “chofer” de los niños para llevarlos a sus clases particulares. (:106)

Desde esta perspectiva me interesa analizar en qué medida el significado de ser académica está vinculado con el género, tanto en ámbito privado como público. Así, desde la condición del género analizo tanto los elementos institucionales como individuales y culturales que hacen vivir la práctica académica de manera diferente entre mujeres que, aparentemente, se encuentran en situaciones semejantes.

En síntesis, la escasa o nula realización en la esfera profesional se genera por el hecho que las académicas se encuentran sometidas a tradiciones y atavismos ancestrales, a la figura del otro, del más fuerte, el hombre. De todas maneras, es

necesario reconocer la heterogeneidad de experiencias de estas mujeres en función de la historia de vida, la práctica profesional y la trayectoria académica.

3.2.1.2 Edad

La edad es, dentro de la trayectoria de vida de cada ser humano, una manera de vivir y de relacionarse. De allí que cada generación está configurada no sólo por la edad sino, sobre todo, por las experiencias comunes vividas desde las cuales los hechos son percibidos de una manera específica. En consecuencia el momento presente, el “hoy”, es vivido de manera diferente por las mujeres que tienen más de veinte, cuarenta o sesenta años aunque compartan un mismo espacio socio-histórico y académico. Cada edad está condicionada por las experiencias sociales, económicas y políticas específicas. Por ello, la vida del ser humano puede ser analizada y comprendida de manera diacrónica en función de cada etapa que, a su vez, están condicionadas socio-culturalmente. La edad puede ser tomada como una metáfora que ofrece un marco para la observación, la descripción e interpretación de los comportamientos de las académicas. En la investigación no es tomada en un sentido biológico estricto sino en función de su naturaleza social. De acuerdo con Bolívar (1999):

Las fases de las vidas profesionales (...) no están determinadas por las edad, como si fuesen entidades cuasi biológicas. Por el contrario, imbricadas en tiempos y lugares determinados, operan dentro de las oportunidades y limitaciones que ofrecen sus circunstancias (...) son territorios en los que suelen transitar las vidas, siempre abiertas a las irregularidades que introducen acontecimientos vitales específicos. El desarrollo de una carrera es un proceso que, aunque parezca lineal, tiene avances, regresiones, discontinuidades o cambios impredecibles. Aquello que finalmente sea la carrera (...) será una creación conjunta de la interacción dialéctica entre lo que han querido ser (factores madurativos y psicológicos) y los factores del entorno social. (:55)

Desde esta perspectiva, la identidad académica se construye a partir de la vinculación entre el momento histórico que atraviesa una sociedad, la etapa de vida de las mujeres

y las características del grupo al que pertenecen. Por ello, en esta propuesta trato de indagar las posiciones que han ocupado en los diferentes contextos de interacción a lo largo de su ciclo de vida; también, averiguar quienes han sido los otros actores - padres, esposos, directivos- que han intervenido en sus decisiones y posición en cada etapa vital, que las puede vivir de manera equilibrada o bien como crisis. Por esos motivos me interesa analizar los contextos de interacción - individuales y sociales - que han dado origen a transiciones o crisis importantes en la vida de estas mujeres académicas.

La académica en su práctica está sometida a una serie de presiones psicológicas. Por una parte, se la considera como representante de la sociedad y, por lo tanto, debe transmitir a las nuevas generaciones los valores, las tradiciones y los conocimientos; por otra, se le exige tanto el conocimiento de la disciplina como de los métodos pedagógicos actualizados en su campo. Así, su quehacer se mueve entre una multiplicidad de exigencias planteadas reglamentariamente por la institución - estudiante de postgrado, sindicalistas- a las que se agrega el cumplimiento de otros roles -maternos, sexuales, trabajo del hogar, cuidado de los otros de los que no se han podido liberar- que genera incertidumbre en su actuación. De la manera en que coordine ambas actividades se podrá conocer su situación, capacidad de autoestima, toma de decisiones, de negociar y de disponer de recursos económicos; también, la forma en que se organiza las relaciones de poder dentro y fuera de la unidad doméstica, la formación y naturaleza de las uniones conyugales, el nacimiento de los hijos, el espaciamiento de los embarazos, la carga de trabajo, las prácticas sociales y el sistema de valores que las rigen pero, sobre todo, la posibilidad de experimentar y ejercer los deseos y proyectos personales.

La investigación sobre las mujeres considera las contradicciones generadas entre las funciones que están determinadas socialmente y su realidad cotidiana, documentando los conflictos que viven aquellas que quieren desarrollarse en una

profesión y cumplir con las funciones históricamente asignadas - virgen, objeto del deseo sexual, buena madre, etc. -. Desde esta perspectiva me interesa analizar la manera en que estas mujeres académicas viven los cambios como un proceso normal o bien como crisis permanentes y contradictorias, la forma en que reproducen o desarrollan comportamientos diferentes a partir de la introyección de nuevas identidades genéricas en este contexto de cambio global, nacional y local.

En cada ciclo de vida⁵⁹ pueden experimentar cambios en cuanto a su identidad haciendo frente a experiencias ya positivas, ya traumáticas producto de situaciones contextuales y personales. Para los efectos de mi trabajo haré referencia a tres etapas de la vida sexuada: 1) 25 a los 35 años, 2) de los 36 a los 50 años y 3) más allá de los 50 años. División que, a su vez, está íntimamente relacionada con los diferentes momentos en que se va construyendo la identidad profesional: a) ingreso o socialización y b) trayectoria y profesionalización.

a) De los 25 a los 35 años

Esta es una etapa muy importante tanto desde el punto de vista personal como institucional. Con relación al primer aspecto es el momento de maduración psicosocial, de labrar aspiraciones, de formar una familia, etc. Asimismo, desde lo institucional es la del ingreso en el mundo adulto y profesional, a un puesto remunerado, de autoconocimiento, toma de decisiones y equilibrio emocional, en una palabra, de dar los primeros pasos en la construcción de la identidad académica, de forjarse una identidad profesional. A lo largo de este periodo de vida la mujer asume una serie de responsabilidades con relación a su vida personal: abandono del hogar

⁵⁹ El concepto de *ciclo de vida* tiene diferentes usos en las ciencias sociales: individual, grupal e institucional. En lugar de tomarlo, epistemológicamente, como un conjunto de presupuestos acerca de los estadios, maduración o desarrollo; es preferible usarlo como un *dispositivo heurístico* o metáfora, que proporcione un marco para la observación (...) y contribuya a comprender el desarrollo profesional (...). Bolívar (1999:23).

paterno, casamiento, nacimiento y educación de los hijos, etc., que pueden afectar su comportamiento y generar crisis identitarias. Generalmente, pueden perder su carrera o el contacto con ella para cumplir el rol que históricamente se les ha asignado: ser madre. Así, reducen el tiempo dedicado a la profesión adaptándolo al horario de la unidad doméstica; en algunos casos los hijos se transforman en objeto de su vida. Son frecuentes enunciados como estos: “por mis hijos -o mi marido- tengo que sacrificarme”, “debo disfrutar a mis hijos mientras pueda”, “me tengo que hacer cargo de la crianza de mis hijos”, “dejé de estudiar para dedicarme al cuidado de mi hijo”, entre otros. Generalmente, estas justificaciones se emplean como mecanismo de racionalización por el abandono -temporal o no- de la carrera en la etapa más productiva.

Por otra parte, el acceso a la vida laboral puede representar un aumento en la economía familiar, mayor nivel de vida e independencia económica en el matrimonio; pero, sobre todo, representa un profundo cambio de valores generados por las nuevas obligaciones en el trabajo, mayor estrés como consecuencia de la dificultad de conciliar el trabajo y la familia que, en muchos casos, la conducen a una disminución de la natalidad o al abandono temporal de la profesión. Asimismo, puede transformarse en una etapa de crisis, de incertidumbre acerca del futuro profesional en la medida en que deben enfrentar nuevas situaciones y presiones para ejercer la práctica o bien transformarse en una etapa de estabilidad en la medida en que se consolidan no sólo los conocimientos sino también el desarrollo de un repertorio de habilidades que dan mayor seguridad y autonomía al trabajo. Quizá en esta etapa el mayor número de preocupaciones están centradas en alcanzar el desarrollo profesional y la consolidación de relaciones profesionales, lo que le otorga al trabajo mayor riqueza y seguridad. En el momento actual las trayectorias individuales empiezan a diversificarse -proyectos de trabajos, cargos directivos, etc.-, lo que permite reformular proyectos de identidad profesional diferentes. Pero, pueden

aparecer síntomas como consecuencia del autocuestionamiento con relación a la práctica, al exceso de trabajo, la aparición de rutinas o la desmoralización frente a la actividad académica. Las razones que se aducen, en la mayoría de los casos, están vinculadas con las exigencias de responsabilidades y de roles domésticos por lo que la profesión va perdiendo el sentido que previamente se le había otorgado y, como expresa una de ellas: “ahora tengo otras prioridades. Las prioridades son mis hijos”.

b) De los 36 a los 50 años

En esta etapa el paso del trabajo como necesidad económica al trabajo como elemento de identidad personal incrementa y refuerza un cambio cualitativo en algunas mujeres mayores y otras adultas. El desarrollo de la profesión se entiende como un proceso dinámico que conlleva preparación, dedicación, avances y grados de compromiso diferentes; de ahí que institucionalmente se valore la continuidad de la carrera frente a los abandonos que han sido una constante en las trayectorias laborales de las mujeres en la etapa anterior. Asimismo, la búsqueda de la identidad profesional se pone en evidencia a partir del compromiso que asumen con la profesión: se orientan a mayores actividades profesionales al dejar de lado “obligaciones” y responsabilidades familiares y pueden optar por dos caminos: a) de mayor compromiso y b) de abandono progresivo de la profesión.

En el primer caso, encontramos mujeres que realizan importante tomas de decisiones sobre la profesión. Son más seguras, competentes y han empezado a tomar otras medidas sobre la carrera. Adquieren mayor compromiso con la institución al asumir cargos directivos y niveles de mayor especialización. Pero, de todas maneras, deben seguir compatibilizando las dos funciones: académica y esposa/ madre. En este caso, logran cierto grado de estabilidad entre la carrera, la familia y la construcción de la identidad, iniciada en la etapa anterior.

Como he venido indicando, no existe un destino de la mujer y de las mujeres académicas que “las obligue a ser madres”. Algunas de ellas dejan de lado la maternidad para orientarse a la práctica profesional. Dice Müggenburg (1999):

Soy una mujer mexicana, pedagoga, universitaria, de 42 años de edad, que he optado por no tener hijos. Ante esta decisión, constantemente recibo comentarios adversos por parte de personas que yo valoro, lo cual hace patente el conflicto ante la realidad que se nos impone a las mujeres que tratamos de construir un proyecto personal. (:253)

Por otra parte, los conflictos entre el trabajo y la familia son generados por la participación desigual entre los miembros de la unidad doméstica como he indicado en capítulos anteriores. Cuando el marido apoya el trabajo del hogar lo hace en actividades que no implican un compromiso sistemático como el cuidado del jardín, llevar algunas veces los hijos a la escuela; los hijos tampoco colaboran en la medida en que las mujeres parecen estar programadas genéticamente para realizar las tareas del hogar, a pesar del nivel educativo alcanzado. La familia afecta el trabajo de las mujeres de manera diferente, bien porque el cónyuge colabora con la realización profesional y aporta económicamente porque ambos se apoyen en sus respectivas carreras de manera que aumentan las redes de contactos profesionales y sociales. En otros casos, el trabajo les impide realizar las labores domésticas por lo que se sienten muy culpables y disminuyen rendimiento; en consecuencia los abandonos de la carrera son constantes: las aspiraciones profesionales y la trayectoria se ven alteradas en función de las necesidades familiares.

Esta etapa -denominada, desde el punto de vista psicológico, como la del “nido vacío”(Langer: 1990) y del pedagógico, de la “mitad de la carrera”- origina una serie de cambios, en la mayoría de los casos, por la incidencia de factores sociales, mitos, estereotipos, fantasías, que trae consigo la aparición de crisis generadas por: 1)

la manera en que han asumido la sexualidad y 2) el autocuestionamiento de lo que han realizado y la necesidad de replantear el futuro profesional.

En el primer caso, varios son los factores de índole personal que inciden en su actuación: pérdida de las figuras parentales, nido vacío, casamiento de los hijos, nacimiento de los nietos y, sobre todo, el peso -inconsciente- que la sociedad le impone como “sujeto incapaz” de reproducirse. En cuanto al segundo, el autocuestionamiento con relación a la práctica, lo que genera mayores crisis es la concepción que la académica se construyó de sí misma y la que alcanzó, ligada con las múltiples determinaciones y que organizan su identidad. Un poco aparte, es necesario hacer referencia a la relación menopausia-práctica docente, que es vivida de manera diferente por las mujeres y por los varones (Travers:1997:98 - 102). Los estudios han demostrado que parece existir un mayor grado de insatisfacción laboral y más intensa en las mujeres que en los hombres. Sus manifestaciones se ponen en evidencia en síntomas tales como dolores de cabeza, propensión al llanto, agotamiento, mayor ingestión de alcohol y consumo de tabaco, abandono de la profesión, entre otras. De todas maneras, son más capaces de admitir que sufren estrés a diferencia de sus colegas masculinos.

c) Más allá de los 50 años

No se puede hacer una demarcación tajante con la etapa anterior, ya que por el mismo proceso evolutivo ocurren cambios psicobiológicos y sociales que ponen de manifiesto, a su vez, otro tipo de preocupaciones tanto personales como académicas; por ejemplo, la pérdida de motivaciones, la rutina de la práctica en la medida en que el trabajo se hace más mecánico, la disminución de la energía vital, la aparición de trastornos físicos y mentales, entre otros. La crisis se manifiesta por la aparición de síntomas generados por la rutina hasta crisis existenciales que conducen tanto al

cuestionamiento de la profesión o bien a la continuidad de la carrera. Para algunas la monotonía de la vida diaria en clase, año tras año, las induce a la pérdida del interés por la profesión. En otras, se presenta la desilusión frente a las reformas o innovaciones curriculares, en las que generalmente no han participado pero deben llevar a la práctica. En algunos casos, la edad empieza a ser una limitante para la práctica académica: establece distancia con lo laboral y con las/os alumnas/os; algunas veces genera incompreensión mutua, o, en caso contrario, se transforman en mujeres más autónomas tanto con relación a las/os alumnas/os o las/os académicas/os y los grupos de poder.

Otras de las preocupaciones más frecuentes en esta etapa es asumir el paso de la vida “activa” a la “pasiva” lo que implica, a su vez, una nueva reorientación de valores, de perspectivas, de angustias, de búsqueda del sentido de la vida. Frente a la ausencia de proyectos de vida personales es común escuchar en el momento de la jubilación enunciados tales como “me dedicaré a disfrutar a mis nietos” o, en caso de no haberlos, “me dedicaré a disfrutar a mis sobrinos”. En síntesis, la identidad académica se construye en fases de expansión, estabilidad y, una última, de declinación. Pero puede ser modificada, sufrir alteraciones de acuerdo con el contexto social e institucional en que se desempeñe, o por iniciativa de la propia académica. El cambio de la vida activa a la pasiva es vivido de manera diferente por las mujeres y por los varones. Una académica da una imagen de lo que psicológicamente le significó enfrentarla:

Yo lo había pensado desde el momento que cumplí 30 años en la universidad. Poco a poco lo tuve que ir asimilando. Me costó mucho trabajo. (M:56)

Por otra parte, un académico plantea su percepción con relación a la jubilación:

Sí yo me pienso jubilar, máximo en un año, porque considero que la jubilación no es una obligación, es un derecho. No es que ya no sirvas para trabajar sino es una

conquista laboral que nuestros antepasados lograron y que debes disfrutar; o sea, siento que debes hacer otras cosas en tu vida, tu vida personal, familiar, etc., o quizás también seguir en cuestiones de la profesión pero ya sin la carga como la tiene uno aquí y quizá redunde en beneficio económico. Mis intenciones no son seguir con la profesión, sino viajar y hacer otras cosas, tener un ranchito. Volver a la tierra, porque mi padre también hizo una granjita. (V:63)

3.2.1.3 Doble rol

Los cambios acaecidos en la vida social por la incidencia del movimiento feminista transformaron la vida cotidiana de las mujeres; pero hasta el momento no las ha liberado de las tareas históricamente a ellas asignadas: el hogar y el cuidado de los otros. En caso contrario ellas mismas no se liberaron, no pueden romper con lo que algunos autores denominan “el techo de cristal”. En el caso de las académicas un alto porcentaje debe cumplir doble jornada de trabajo: una, en el espacio público -la universidad-; otra, en el privado, el hogar. Unas preguntas surgen al respecto: ¿Cómo enfrentan estas mujeres ambos tipos de exigencias? ¿Qué conflictos interpersonales puede generar esta doble, triple o cuádruple actividad, con exigencias distintas, en tiempos y espacios diferentes, pero cuya sobrecarga se opera en un mismo sujeto: la mujer? Cuando la mujer académica cumple una doble jornada laboral hay un menor rendimiento y mayor desgaste físico y psicológico. Afirma una de ellas:

Estoy dividida en dos actividades, hay veces que uno tiene que preparar las clases pero hay que realizar otras actividades, ocupaciones personales con relación a los hijos y al esposo (...) lo que significa hacer un gran esfuerzo, dormirse tarde o dormir pocas horas, sacrificar diversiones (...) pues se queda uno a lavar. (M:56)

Esta cita es sugerente: en qué medida esta doble o triple actividad genera malestar, angustias, estrés que, para algunas, se ubica en el rango de lo insoportable. Por ello, me interesa identificar los obstáculos que han encontrado para integrarse en los espacios académicos cuando el rol “prioritario” de madre determina la actuación:

tiempo de dedicación, continuación en el cargo, posibles interrupciones, categoría alcanzada y reconocimiento con relación a los colegas masculinos, entre otros.

Además es necesario tener en cuenta en qué medida la relación de pareja determina los comportamientos con relación al trabajo. La tesis de la doble jornada es discutida en la medida en que muchas mujeres casadas y con hijos, por ejemplo, aceptan que la carrera del esposo modifique la suya, situación que puede estar motivada por la presencia de valores tradicionales o por decisiones económicas, en la medida en que generalmente los hombres perciben mayores salarios y mejores promociones laborales. Esto, a su vez, define las formas de participación, la relación de pareja, el cuidado de los hijos, el aborto, el empleo de métodos anticonceptivos, la sexualidad, el SIDA, entre otros. También en el campo de la enseñanza estas situaciones -consciente o inconscientemente- determinan los modos de enseñar, de orientar y de asesorar a las/os alumnas/os, lo que Delamont (1986:30-45) denomina “la profecía de autorrealización”.

Por último, puedo indicar que en la mujer, en general, y en las académicas, en particular, la función materna constituye sólo una de las tareas que pueden o no desempeñar, debido a que está circunscripta a periodos específicos de su vida y, dejar de ser considerada como el destino obligado. Particularmente la profesión debe convertirse en un proyecto de acción personal, de vida, para deconstruir y desmitificar la maternidad como destino único y necesario de la mujer; para reformular y reconstruir los valores adquiridos a lo largo de lo que se ha denominado educación femenina o “domesticación de la mujer⁶⁰”, que permitiría hablar de otra manera de construir la identidad. El gran desafío de las mujeres ha sido ir

⁶⁰ Generalmente, las mujeres mexicanas: “Empeñan su cuerpo, lo utilizan como su seguro de vida para ser reconocidas, protegidas y mantenidas, porque suponen que siendo madres siempre habrá alguien que las apoye: el esposo que “le dio hijos”, incluso hasta sus hijos y nietos cuando llegue a la edad madura. Cada vez es más evidente el riesgo que se corre de “utilizar la maternidad” como la única salida en la vida cuando se accede a ella a través de un proceso pasivo. Tarde o temprano tendremos que confrontar que aún en medio de las satisfacciones que la pareja y los hijos puedan proporcionarnos, hemos pospuesto o enterrado los intereses personales”. Muggenburger (1998:225-256).

deconstruyendo y reconstruyendo una cultura basada en la propia individualidad donde las relaciones se asientan en el ejercicio de la libertad, en el desarrollo de la capacidad humana para pensar y expresarse. En una palabra, aprender a apropiarse del cuerpo, la sexualidad y el placer.

3.2.2 LO INSTITUCIONAL

En las últimas décadas uno de los rasgos que ha caracterizado a la sociedad mexicana es la inserción de las mujeres en el mercado laboral. El hecho de que un alto porcentaje realice actividades remuneradas fuera del espacio doméstico, al menos en alguna etapa de su vida, ha transformado los cimientos de la identidad. Desde el momento en que las mujeres se enfrentan al desempeño de actividades extradomésticas originan situaciones de indefinición, inseguridad y crisis con la pareja, los hijos y los otros. De acuerdo con la manera en que la enfrenten y solucionen pueden salir enriquecidas o bien con un mayor deterioro físico y mental que puede agudizarse con el paso del tiempo.

A partir del momento en que el Estado establece las condiciones para que se masifique la educación -primero la básica y, posteriormente, la superior- se observa un incremento de la participación de la mujer que pone en evidencia el deseo de desarrollo personal y la aparición de nuevas necesidades a las que se enfrenta cotidianamente; éstas la conducen a asumir nuevos roles tanto al interior de la unidad doméstica como en la sociedad. Uno de los espacios laborales en los que ha incursionado de manera progresiva ha sido en educación superior, como estudiantes, docentes o investigadoras. Sin embargo, en cualquiera de estas actividades siguen manteniendo preferencia por las disciplinas tradicionales; se incorporan a carreras consideradas una extensión del trabajo doméstico y, por lo tanto, con un alto índice de saturación y competitividad en el mercado laboral. ¿Por qué se produce esta

situación? Como he indicado en páginas anteriores, por el conjunto de aprendizajes y condicionamientos de género que incorporan en las diferentes instituciones sociales - familia, escuela, medios masivos, literatura, etc.- que determinan formas de actuación femenina.

El mayor acceso de la mujer a la educación superior no ha significado una presencia más homogénea en el ámbito de la docencia ni en el de la investigación. Las mujeres que acceden a la universidad y a otros ámbitos laborales deben considerar que todavía les falta un largo camino por recorrer para llegar a tener condiciones de igualdad con los hombres en lo laboral y lo familiar. En muchos casos, al optar por el desarrollo personal y profesional han tenido que posponer o sacrificar formar una familia o mantenerla integrada. De allí que me interese analizar una serie de condiciones institucionales que se intersectan en la construcción de las identidades académicas universitarias, para valorar a estas mujeres singulares y analizar cómo expresan sus experiencias y percepciones en narrativas únicas y personales, la forma en que la institución y el grupo de poder determinan, a partir de una serie de reglas, normas y acciones que, explícita o implícitamente, indican los caminos a seguir. De modo que la trayectoria académica está determinada por situaciones que se ponen en juego y se intersectan para la construcción de la identidad: a) ingreso o socialización; b) trayectoria y profesionalización, c) construcción de los grupos, d) prestigio e) rutina y f) gratificaciones y experiencias negativas de la profesión.

a. Ingreso o socialización

La fase de ingreso en la institución puede ser por cuestiones afectivas -la que cursó los estudios-, por el apoyo o recomendaciones que le brindaron las amistades, familiares, profesoras/es o compañeras/os de trabajo, etc. Ninguno de estos factores

por sí solo determina formas de identidad con la profesión ni con la institución. El proceso identitario va cambiando con el tiempo y es diferente para cada académica y cada institución. Puede tener comienzos fáciles o demasiado difícil en la medida en que se explora las exigencias de la profesión, los grupos, los roles que pueden ser asumidos. Asimismo, se enfrentan a la novedad, el deseo, los ideales, al descubrimiento de los alumnos, los otros y la complejidad del trabajo. Las formas que adquiere la socialización dependen del momento del ingreso, la historia de la constitución del/os grupo/s, el tipo de liderazgo que prevalece y la organización académica centrada en la disciplina, en este caso, la pedagogía. Su proceso abarca aspectos relacionados con la etapa sexuada, la actuación individual y profesional. Allí lo importante es detectar las formas y mecanismos que interioriza, los valores y creencias de la disciplina. Por ejemplo, en la institución coexisten tres generaciones de académicas que han pasado por diferentes experiencias institucionales -académicas y organizativas- y han empleado diversos mecanismos para organizar el poder y enfrentar la práctica. Vista así, la construcción de la identidad se desarrolla con relación a: 1) la formación y el ingreso a la profesión y 2) la práctica.

El primero está determinado por el conjunto de actividades que se realizan al interior de una institución de educación superior y en un contexto específico: el aula. La docencia es una tarea compleja en la etapa de formación y en su ejercicio. Durante el proceso de formación se relacionan, por una parte, lo social, las tradiciones, los acontecimientos de formación, los modos de participación y permanencia institucional, los procesos de orden generacional; por otra, los saberes, los conocimientos que se incorporan a la estructura personal. El tipo y nivel de formación están determinados por las circunstancias políticas, ideológicas, sociales y culturales que cada organización social establece, y por las características personales que cada una incorpora: la clase, la historia de vida sexuada y el género.

Para que el conjunto de saberes que constituyen el ejercicio de la profesión sean definidos con carácter de especializados debe ponerse en juego tres elementos: a) un proceso de escolarización en instituciones que definen el campo del conocimiento, b) organismos certificadores que regulan el contenido y la práctica social de dicho saber y c) el desarrollo y ejercicio en una institución específica. El nivel de escolarización y certificación que ampara los estudios cursados no es garantía de calidad profesional, aunque el título sea un requisito indispensable para el acceso y para el ejercicio de la profesión. De acuerdo con Rodríguez (2002):

Comúnmente la asociación de estos requisitos proviene de asociaciones profesionales, en el caso de los académicos, las agrupaciones están mediadas por la institución escolar que es donde tiene asiento la profesión. De cualquier manera el grupo académico impone a sus miembros las reglas para el desempeño de la práctica, a través de las cuáles quedan señaladas las rutas de acceso y promoción, los principios de autoridad, los niveles de jerarquía. En general, son reglas que norman la profesión pero que a la vez delimitan el terreno del grupo y actúan como guardianes de la profesión académica. (:34)

Con relación al segundo apartado, la práctica académica, la conceptualizo como una elaboración psíquica y cultural -construida discursivamente por cada mujer- que le exige el cumplimiento de tareas y obligaciones que dan forma y direccionalidad a su quehacer. Está delimitada espacial y temporalmente al aula, pero no se agota en la esfera de lo cotidiano; la trasciende al formar parte de una realidad más amplia y compleja: la facultad, la universidad y la sociedad. De acuerdo con Medina (2000):

El sujeto se constituye en diferentes prácticas discursivas, en las dimensiones ideológicas, económicas, jurídicas, educativas y es definible solamente en prácticas específicas y en espacios determinados en donde cobra contenido su hacer, su visión del mundo y el lugar que él imaginariamente ocupa en éste. (...)

En el relato existen saberes, experiencias, recuerdos, contradicciones que van constituyendo sentidos en lo cotidiano. Si el hombre se objetiva a partir del lenguaje - y de una significación que le otorga al mundo social - su relato pasa a ser significado y discurso a través del cual el sujeto le otorga cierta lógica a sus experiencias, a su vida, a sus vivencias y sentimientos; justificando, en muchos casos, su existir y su relación con el mundo histórico. (:46)

Cualquiera sea el nivel educativo en que se desempeñen lo que cuenta son los significados que le atribuyen a la práctica y los efectos que dicha valoración genera en ellas como seres humanos y académicas. De modo que en su ejercicio se pone en juego desde las historias personales, las expectativas de formación, la escolaridad, los enfoques teóricos, la manera de percibir, sentir y actuar -individual y grupalmente - hasta las actividades de la vida cotidiana. Estos factores dan origen a la construcción, deconstrucción y reconstrucción de las identidades académicas. Generalmente, las primeras experiencias están determinadas por el apego al programa y los textos pero, poco a poco, se van modificando con relación a la práctica, que otorga mayor estabilidad en el campo del conocimiento y en lo personal. La estabilidad en una misma materia puede generar una mayor profundización del conocimiento o, en caso contrario, da origen con el paso del tiempo al desengaño, la rutina, el abandono del proyecto académico y convierte a los docentes en lo que Delamont denomina “los profesores quemados” (1986:15-25). Desde esta perspectiva me interesa analizar las condiciones en que se ejerce la profesión en función del género y, sobre todo, la manera en que cada una desarrolla la subjetividad, que les permite hablar como protagonistas de historias particulares y compartidas.

Otra de las rutas que emplean para ampliar el aprendizaje y mejorar la práctica es la asistencia a cursos de capacitación; en casos especiales ingresan en postgrados. A ello debo agregar que quienes adquirieren mayor nivel de formación realizan diversas actividades: investigación, dirección de tesis, asesorías, lo que va configurando formas de actuación diferente y permite la participación en cuerpos académicos y el desarrollo de nuevas identidades, en la medida en que poseer mayor dominio de los temas, mayor especialización del conocimiento, les otorga más seguridad teórica y psicológica. ¿Qué factores impulsan a las académicas a acceder a otros niveles de formación y especialización? ¿Qué satisfacciones genera el aceptar

un camino y no otro en el trabajo académico? Aun cuando el aprendizaje de la docencia sea un prolongado período de varios años, las/os académicas/os consideran que la actividad nunca alcanza a dominarse por completo en la medida en que les exige una constante actualización de saberes, una permanente puesta al día de conocimientos y metodologías sobre los grupos.

Como he indicado en páginas anteriores el desempeño cotidiano de la docencia da origen a la construcción de imágenes, actitudes, creencias y valores que conectan a las académicas con su trabajo, les da sentido de pertenencia laboral e institucional y, al colocarlas en espacios comunes, genera vínculos y creencias compartidas. De todas maneras, cada experiencia, cada etapa de vida genera vínculos, afectos, odios y rencores. Quizá, en el caso de las académicas recién ingresadas, los vínculos que establecen sean de carácter laboral, sin tener en cuenta el reconocimiento o el prestigio social del empleo y de la institución seleccionada.

En síntesis, la construcción de la identidad se va modificando con el paso del tiempo y adquiere un significado valorativo, producto de la formación y del contacto con las/os otras/os académicas/os y con las/os estudiantes.

b. Trayectoria y profesionalización

Hoy, más que nunca, el avance en el campo científico y tecnológico ha incidido en la constitución de la profesión y en la emergencia de nuevas especialidades en cada campo del saber, dando origen a nuevas ramas laborales y construcciones identitarias. Mi interés no es hacer un desarrollo histórico de las profesiones sino, fundamentalmente, analizar las causas que han incidido para que algunas carreras sean consideradas femeninas -pedagogía, psicología, lengua, literatura, enfermería, medicina, asistencia social, etc.- y más devaluadas. En los últimos años en México se produce una feminización de las profesiones -antes espacio de los hombres- entre las

que se agrega, a las ya tradicionales, las administrativas y las de las ciencias de la salud: medicina, odontología, optometría, etc. A medida en que se feminiza las profesiones pierden su valor social y son consideradas de segunda: cuando ingresan las mujeres en una licenciatura ésta pierde prestigio y valor, lo que se refleja en el campo laboral, en una disminución del salario.

Al hablar de trayectoria académica hago referencia al camino recorrido a lo largo de la vida para llegar a ser las académicas de este momento; denomino profesionalización a la posición que ocupan en función de la trayectoria, la identidad, la cultura, los conocimientos, las experiencias y el contexto académico. Ambas las considero como un todo; en ellas son intersectadas desde las experiencias escolares previas a la universidad y el ingreso en la profesión hasta la jubilación, con todo lo que puede tener de placentero y de traumático. Enseguida me pregunto lo siguiente: ¿Pasan por las mismas etapas, las mismas crisis, independientemente de la generación a la que pertenezcan? ¿Hay trayectorias diferentes según el momento histórico de la carrera? ¿Cómo se perciben en los distintos momentos de la carrera? ¿Cuáles son los mejores años y los de mayor crisis y desgaste? ¿Qué lo provocó? ¿Se consideran con el paso de los años más conservadoras o liberadas?

Para responder a estas interrogantes parto de un primer cuestionamiento: ¿Cómo se llega a ser académica? Al igual que otra profesión es un oficio que se aprende, por ensayo y error, placentero o angustiante, en la medida en que entre los factores que deben ser enfrentados al inicio de la práctica están los relacionados con la transmisión del conocimiento, la distribución del tiempo destinado a la clase, el manejo del grupo y el empleo de metodologías adecuadas. ¿Entonces de qué manera los conocimientos les permiten desarrollar diferentes estrategias y rutas de aprendizaje? ¿Cómo se logra? Generalmente, este aprendizaje muchas veces se realiza a partir de la imitación de los propios maestros, los amigos, la ayuda de los compañeros de trabajo; también, de la imagen que la académica se construyó a lo

largo de la vida como estudiante a partir de lo que Rodríguez Jiménez (2000) denomina:

Los profesores considerados “buenos”, aquellos que dominaban perfectamente los temas de estudio, que eran excelentes expositores y tenían un manejo adecuado de los grupos escolares. Un segundo exponente de las imágenes son los profesores catalogados como “malos” para la actividad docente, profesores que impedían la participación de los alumnos, inflexibles y poco éticos en la evaluación. Por último las imágenes que recurrieron los académicos recuperan una noción de estudiante, -de alumno- como una persona activa, interesada en el aprendizaje pero opuesta al profesor, que trata de realzar su presencia en el salón de clase a través de la generación de conflictos: formulación de preguntas fuera de contexto, indisciplina, asociación con otros estudiantes para eludir el control docente en los exámenes o trabajos escolares. (:142)

A la hora de analizar las trayectorias profesionales centro mi atención en la convergencia y rupturas producidas en las mujeres de distintas generaciones y quienes se encuentran en fases diferentes de su recorrido profesional. Para ello es necesario hacer referencia a las comunidades disciplinarias, conformadas por grupos que desarrollan actividades en un campo de conocimiento; para su análisis se debe tomar en cuenta, de acuerdo con Grediaga Kuri y colaboradores (2004) cuatro dimensiones:

Identidad, socialización, mecanismos de control y cohesión que resultan ser los elementos centrales para analizar el peso que las comunidades disciplinarias tienen en los procesos de diferenciación y consolidación de la profesión como en la construcción de la identidad académica. (:31-32)

La etapa de estabilización y de construcción de la identidad profesional conlleva la seguridad, la consolidación de los conocimientos teóricos-metodológicos, mayor independencia y, el establecimiento de nuevos vínculos con las/os alumnas/os y las/os académicas/os. En una palabra, son más independientes, más seguras y adquieren un estilo personal de enseñanza. De todas maneras, las trayectorias individuales difieren notablemente; en algunos casos, existe un amplio compromiso con el trabajo, asumen

responsabilidades de diversa índole, cargos directivos; en caso contrario, tienen mayor desapego y escaso compromiso con la profesión.

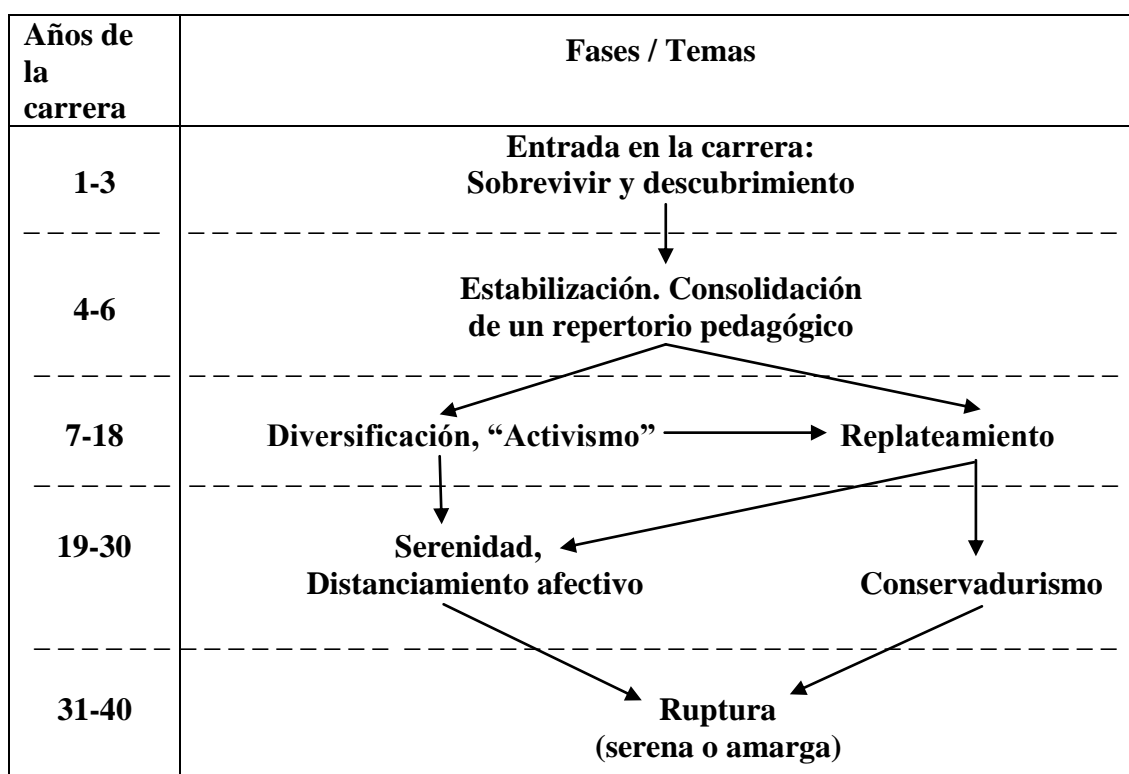
Es necesario tener en cuenta de qué manera el/os grupo/s de poder inciden en la conformación de las trayectorias. Téngase en cuenta que la selección del cuerpo académico se realiza sobre la base en las exigencias que la misma institución, a través de los grupos de poder, determina. En las últimas décadas se exige mayor nivel de escolaridad pero no se le otorga demasiada importancia y reconocimiento al desarrollo de habilidades y destrezas específicas para desempeñarse en la práctica. Cada vez son mayores las exigencias con relación a la certificación del grado - doctorado- para aspirar a un cargo u obtener horas-clase. Generalmente, existen lineamientos para ser acatados por los miembros y mantener los objetivos institucionales: el control, la supervisión de las actividades, el cumplimiento de los objetivos. En consecuencia el control institucional -manifiesto u oculto- se pone en práctica por: a) las leyes y reglamentos y b) el currículum. A su vez, los cargos - directivos, consejos técnicos, etc.- son formas de selección y diferenciación genérica y se transforman en mecanismos de poder. Por lo tanto, ocupar una categoría -titular, medio tiempo, horas clase- da lugar no sólo a tener una posición sino también a alcanzar cierto “prestigio” entre las/os demás académicas/os. De todas maneras, al interior de la institución pueden elegir distintos cursos de acción y desplegar estrategias diversas que permitan identificar tanto los actos como el resultado de las acciones. Estas situaciones dependen de un conjunto de factores: los objetivos, los otros actores, la estructura de la institución, lo que hacen, la manera en que interpretan y ajustan sus estrategias y acciones a las necesidades del grupo, etc.

De ese modo el trabajo académico se va construyendo por la imagen individual y colectiva en la medida en que repiten, desarrollan comportamientos y acciones que resuelven las exigencias laborales para llegar a conformar la identidad académica. En este caso, el ingreso y permanencia son modos de elección y

selección, de decisiones personales -beneficios que otorga el empleo y actividades desempeñadas-, prestigio de la profesión y ofrecen una visión de cómo se perciben en el trabajo y construyen la identidad en cada etapa de vida sexuada. Así lo indica el cuadro siguiente, tomado de Bolívar (1999:62):

CUADRO VI

FASES DE LA CARRERA DOCENTE



Por último, que la trayectoria y profesionalización sea vivida de manera placentera o dolorosa está determinado de acuerdo con Bolívar (1999) por:

Unos buenos comienzos”, unidos a una eficacia y dominio pedagógico en la tarea docente, parece anticipar un desenlace o última fase “satisfactoria”; mientras que una etapa primera “frustrante”, mediada por serio “replanteamiento” o disolución, anticipa, -aunque sin determinarlo- un cierto “desencanto” al final de la carrera. Parece -entonces- que sí existe un serio cuestionamiento a la mitad de la carrera, que no lleve a un “distanciamiento afectivo” o “serenidad” profesional, aportando un “segundo aliento” para seguir medianamente ilusionado en la profesión, conducirá linealmente a un progresivo “desencanto”, “desgaste” o final “amargo” de la profesión. (:162)

c. Construcción de los grupos académicos

Las/os académicas/os constituyen -a pesar de las diferencias de edad-, un grupo profesional en la medida en que se caracterizan por tener un conocimiento especializado y desarrollar habilidades y destrezas determinadas que definen el dominio de un campo del saber, que les permite establecer diferencias entre ellas mismas, los colegas y las/os profesionales ajenos a dicho grupo. De modo que las/os maestras/os universitarias/os constituyen un tipo de profesión singular que las diferencia individual, grupal y socialmente. La docencia, a diferencia de otras profesiones, es la única que no posee práctica en la medida que durante el largo proceso de formación se ingresa como alumna/o y, posteriormente, se integra al trabajo académico inmediatamente después de haber concluido la carrera. Como lo indican algunas de ellas: “estaba en el segundo semestre cuando empecé a dar clases en la Facultad”, “recién había concluido la carrera cuando me llamaron a dar clases”. Esta situación es específica de México en la medida en que la universidad requirió de una gran cantidad de personal académico durante su fase de expansión comprendida entre 1980 a 1995. El reclutamiento se realizó sobre la base de haber concluido la carrera u obtenido el título de licenciatura; generalmente se dieron nombramientos por horas-clase. Esta situación atrajo a un gran número de maestras/os jóvenes que habían terminado la licenciatura y carecían de una sólida formación pedagógico-didáctica y de experiencia frente a grupos. Generalmente estos docentes, por su

escasa experiencia, no estaban integrados en grupos ni habían tenido contacto con la educación superior -sólo a nivel de alumna/o-; esto muchas veces les impedía enfrentar, desarrollar y superar los problemas de esta actividad compleja llamada docencia. Asimismo, se les dificultaba identificarse con los compañeros de trabajo que ya tenían trayectoria y, la mayoría de las veces, habían sido sus formadores. ¿Cómo se produce el ingreso en la universidad? De acuerdo con Rodríguez Jiménez (2000):

Preferentemente por redes de amistad. Los candidatos a profesor fueron informados de las vacantes laborales y de las ventajas del trabajo académico mediante “conocidos,” localizados en los establecimientos escolares, sean estos antiguos profesores, compañeros de trabajo que combinan actividades profesionales y académicas o funcionarios institucionales. De esta manera, los posibles candidatos tenían que contar, además de los requisitos institucionales exigidos, sobre todo una cierta escolaridad, con conocidos en las instituciones ofertantes de vacantes laborales. (:36)

La integración de todas/os las/os académicas/os se realiza a partir de la reunión en lugares determinados -escuelas, facultades, institutos, sala de profesores, etc.-, por las exigencias de las funciones a desempeñar -docencia e investigación- y por el tiempo y tipo de contratación -titular, por tiempo y obra, por horas clase-. Los mecanismos de interacción van dando lugar a la generación de creencias comunes, cuyas expresiones son diferentes entre las/os académicas/os de una misma institución, o con relación a las demás, en función del ingreso, la permanencia, la cohesión, etc. De modo que para la conformación de los grupos académicos tiene especial importancia la institución en la que se ingresa y la especialización del trabajo y las creencias compartidas: el grupo “impone” las formas de promoción de sus miembros, los conocimientos, las habilidades, las aptitudes y los saberes que deben poseer; también, los rasgos que

definen la profesión y dan lugar a dos tipos de actividad: a) la docencia y b) la investigación.⁶¹

d. Prestigio

Trayectoria y prestigio están íntimamente relacionados. El prestigio es una manera de conservar un alto nivel de calidad en el desempeño de la profesión y una imagen frente a las/os alumnas/os y frente a las/os académicas/os. ¿Cómo se adquiere el prestigio? El mérito académico se alcanza por el manejo de los conocimientos, la adquisición del grado, la actualización permanente, las publicaciones, la asistencia a eventos académicos y, sobre todo, por la capacidad teórico-pedagógico-didáctica desarrollada en la práctica. Adquiere especial relevancia en la medida en que permite la diferenciación interna de sus miembros y de la propia institución frente a otras universidades nacionales y extranjeras. De modo que dos son los factores que dan prestigio: a) la práctica docente reconocida, juzgada y valorada por las/os estudiantes y b) la obtención de grados académicos⁶². Por ello, planteo estas interrogantes:

⁶¹ La investigación es una actividad orientada a la “generación de conocimientos” a partir del empleo de teorías, hipótesis y manejo de instrumentos. No está en contradicción con la docencia; por el contrario, la mayoría de las veces, un sujeto puede poseer ambas cualidades: es docente y, a su vez, trabaja en investigación como actividad complementaria o, es investigadora/o y desarrolla también tareas de docencia. Al interior de la universidad diversas condiciones estructurales han dado lugar a que, en los últimos años, se haya producido una gran distancia entre ambas actividades; esto dio origen a la clasificación y diferenciación de las instituciones superiores como aquellas constituidas por grupos denominados “consolidados” -con mayor porcentaje de doctorados entre sus miembros, pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores-, con mayores apoyos económicos de asociaciones nacionales y extranjeras, etc. de las denominados en “vías de consolidación” y/o emergentes ya en el campo científico ya en el humanístico. Estas nuevas exigencias han ido demarcando las políticas educativas nacionales desde instituciones y organismos que los certifican como la Secretaría de Educación Pública, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), entre otras.

⁶² En las últimas décadas el postgrado se ha ido “desprestigiando” en la medida en que se ha convertido en un requisito común a la casi totalidad de las/os académicas/os y ha dejado de ser un elemento diferenciador. Pero, frente a esta situación, el cuerpo académico ha impuesto otros modos de reconocimiento con relación a los grados que, además del obtenido, se le agrega la institución de origen donde se cursó y la orientación del mismo, especialmente en investigación. No obstante, el

¿Cómo viven la condición de género al interior del grupo y de la institución?
¿Conforman grupos estables que se identifican tanto en sus actividades académicas como extracurriculares? ¿Cómo se manifiesta su relación con el poder y la autoridad?

e. Rutinas

Toda acción humana implica la puesta en práctica de actos repetitivos que constituyen modos de comportamiento y, formas de actuación personales. A través de las rutinas los seres humanos adquieren una cierta seguridad y conciencia sobre sus actos. Al repetir cotidianamente las mismas acciones aprenden actuar frente a determinadas situaciones; entonces es posible esperar comportamientos predecibles de los demás actores. En efecto, las rutinas tienden a ordenar las prácticas de los seres humanos.

Las múltiples actividades que realizan cotidianamente las académicas son repetitivas, pasajeras, habituales, ritualizadas y hasta insignificantes; pero su eficacia está ligada a la repetición y la recurrencia, situaciones que, en última instancia, son producto de prácticas que se han ido conformando y, por lo tanto, otorgan carácter de naturalidad. Así, gestos, señales, actitudes, etc., son códigos que tienen significado en la medida en que se los sitúa, por una parte, en las redes de relaciones del aula y, por otra, en la maquinaria de distribución del poder de la institución en particular y de la universidad, en general.

Las rutinas están, en alguna medida, determinadas por el contexto institucional y grupal. Entre las principales figuran: impartir clases, preparar materiales, asesorar, revisar, corregir y evaluar trabajos, elaborar programas, asistir a

título por sí mismo no certifica una mayor formación si no se logra demostrar capacidad en la práctica pedagógica cotidiana.

juntas, comisiones y, en algunos casos, elaboración de proyectos de investigación. En ese tenor lo que interesa es detectar de qué manera las rutinas inciden en la construcción de las identidades.

En cualquiera de las etapas de la vida académica los actos repetitivos en el trabajo diario, sin grandes implicaciones ni expectativas en la profesión, son expresión de que se va perdiendo el interés: las académicas y sus prácticas se van haciendo viejas. En estas etapas de definiciones y redefiniciones es necesario establecer un balance entre el sentido de la vida personal y laboral, en la medida en que pueden generar estrés, ansiedad, sentirse “quemada” o, por el contrario, satisfecha porque el esfuerzo realizado ha valido la pena. En última instancia, son las condiciones sociales, la política educativa y universitaria y las condiciones laborales, las que determinan el incremento de la rutina, la monotonía o el cambio. Finalmente me pregunto: ¿Qué hace que la profesión sea vivida como satisfactoria o desdichada?

f. Gratificaciones y experiencias negativas de la profesión

La docencia es una actividad en la que se experimentan placeres, insatisfacciones, angustias, frustraciones, agresividades y odios. Generalmente se elige la profesión sobre la base de una serie de motivaciones personales y sociales. Se busca en ella la satisfacción de gratificaciones narcisistas o, en caso contrario, se pone en evidencia rasgos infantiles y de inseguridad que llevan a su elección. En este estudio es necesario tener en cuenta que en mayor porcentaje las académicas son mujeres, por lo que es necesario indagar la inequidad de género y las condiciones institucionales que permiten el reconocimiento o no de la profesión. En el primer caso, será necesario analizar de qué manera la historia de vida de cada mujer está determinando la trayectoria; qué gratificaciones le ha brindado la profesión: ¿Ha sido una fuente de

desarrollo y realización que le ha otorgado sentido a su vida o, en caso contrario, se transformó en una actividad generadora de tensiones e insatisfacciones permanentes por la doble o triple jornada laboral desempeñada? Estas situaciones tensionales muchas veces llegan a ser superadas y alcanzan la realización y el equilibrio personales o, en caso contrario, caen en la apatía, la rutina, la patología. En este último caso, es frecuente la aparición recurrente de enfermedades de la profesión -afonías pasajeras o permanentes, angustias, depresiones profundas o leves, tabaquismo, alcoholismo, etc.-

Con relación al segundo apartado, lo institucional, numerosos autores (Abraham y colaboradores:1985;Abraham:1987; Esteve Zarazaga:1984; Peiró, Luque y Meliá:1991) han planteado que la docencia es una de las pocas profesiones que no tiene reconocimiento inmediato; este, por el contrario, llega tardíamente, por parte de los alumnos o de la propia institución: ocurre luego de 25 o más años de servicio.

Por último, debo indicar que la construcción de la identidad y el *ethos* profesional son un largo recorrido, que se lleva a cabo desde el egreso de los estudios formales y la integración en la institución hasta la jubilación: se entretajan disposiciones internas que son, a su vez, condicionadas socialmente. El proceso de socialización determina una trayectoria, una cultura de grupo -gustos, preferencias, expectativas- y visiones similares del mundo profesional, identidades que resultan del reencuentro de trayectorias personales y socioinstitucionales. La identidad profesional tiene relación con el proceso de socialización que se lleva a cabo entre el mundo del trabajo y las interacciones generadas al interior del mismo.

CAPÍTULO IV

GÉNERO Y UNIVERSIDAD

4.1. LA UNIVERSIDAD EN MÉXICO

Los cambios operados en las últimas décadas con relación a la posición de las mujeres han provocado un reajuste dentro de la teoría y de la práctica feminista, dando origen a nuevos puntos de discusión, análisis y reflexión; entre ellos, la universidad. Sin embargo, mi hipótesis es que en la universidad se siguen manteniendo niveles de inequidad de género y, por lo tanto, la potenciación de la diferencia. Diferencia que puede observarse tanto por el proceso de socialización por el que atraviesan las mujeres durante su formación como en la división sexual del trabajo y las vivencias individuales y grupales. Estudios recientes explican que el mercado académico y laboral no es una entidad sexualmente neutra y, en esa medida, las relaciones de género están inscritas en la organización misma de la universidad. Esta circunstancia explica cómo la institución está articulada con otras que sustentan las desigualdades de género, como lo he analizado en los capítulos anteriores. En consecuencia, la propia división sexual del trabajo incorpora relaciones de género que se manifiestan en el sistema de segregación ocupacional. Generalmente, las investigaciones realizadas dejan de lado el análisis de las tareas domésticas cuando se

trata de la actividad laboral de las mujeres. De acuerdo con Bianchi (1994), las mujeres:

A menudo desarrollan trabajos cualificados con costes inferiores para la empresa, porque cuando el trabajo les interesa, le dedican más tiempo, más esfuerzo no remunerado fuera del horario laboral, más energías, sin limitaciones de horario, a semejanza de lo que ocurre en el trabajo familiar gratuito (...). El trabajo bien hecho de las mujeres, que no exige reconocimiento retributivo ni mejoras, sirve para promover, en cambio, la carrera del director, del jefe. (:502)

En este sentido, me pregunto: ¿Cuáles son las causas que originan la segregación en los puestos de trabajo y en la universidad? ¿De qué manera se mantiene la inequidad de género? ¿Cómo entender esta institución? ¿Qué vinculación existe entre la identidad personal y la que se va construyendo en el interior de la institución? ¿Quiénes son sus académicas?

Para responder a estos interrogantes analizo a la universidad como una institución que no existe al margen de la sociedad. Como creación de la sociedad su finalidad es instruir, transmitir, legitimar y producir el conocimiento científico, por una parte, y por otra, reproducir la sociedad que la legitima. Sus objetivos se mueven en un amplio espectro que van desde enunciados manifiestos a latentes. Entre los primeros, hay tres finalidades que la caracterizan: a) la transmisión de los conocimientos a través de la docencia, b) la generación de conocimientos a partir de la investigación y c) la difusión y extensión de la cultura. Entre los segundos, los latentes, la reproducción de la ideología dominante a partir de la conservación de la cultura, la inculcación de valores, la formación de determinadas profesiones de acuerdo con el género, etc., que definen no sólo su organización sino las prácticas patriarcales que han determinado y determinan la conformación de las relaciones de género en su interior.

La universidad posee su propia historia, su propio devenir, que le otorga rasgos específicos tanto a su organización como a los agentes involucrados en ellas: las/os académicas/os. De allí que para estudiarla es necesario tener en cuenta un conjunto de ejes que se articulan y producen los cambios: a) los procesos sociales que directa o indirectamente inciden en su constitución, b) las políticas educativas - nacionales y estatales-, que durante las últimas décadas han determinado su trayectoria y c) los procesos de transformación operados en su interior.

No se puede hablar de la universidad, la docencia, la investigación, los estilos de pensamiento y las académicas sin hacer referencia a la situación y al contexto económico, político y social mexicano. Es decir, sin hacer una demarcación histórica a partir de la década de los cuarenta hasta nuestros días, por dos situaciones: a) los cambios que se producen en el ámbito nacional y su repercusión en la universidad, y b) como consecuencia de ello, la fundación de la Universidad Veracruzana y de la Facultad de Pedagogía. En estos dos periodos destaco hitos importantes que abrieron nuevos derroteros; en una primera etapa, el proceso de expansión, la construcción de nuevos grupos de poder, el movimiento feminista y estudiantil; en una segunda, la aparición del sindicalismo, la incursión de las mujeres como estudiantes, profesionistas y funcionarias; y, en una tercera, la reorganización académico-administrativa que dio origen a la aparición de mecanismos evaluativos tanto institucionales como de las/os académicas/os. Los procesos enlistados, en tiempos y espacios diferentes, dieron lugar a la construcción y reconstrucción de nuevas identidades institucionales y académicas. Los argumentos siguientes ponen de relieve la celeridad del proceso de construcción de la universidad mexicana actual, en cuanto explica muchos rasgos del sistema que dieron origen a una expansión tan notable por un lado, y, por otro, a los cambios que se generaron en el cuerpo académico. Para ello, intento rescatar ciertas características relevantes del sistema de educación

superior, así como las perspectivas de los agentes que lo hacen posible: las/os académicas/os.

En este capítulo, mi intención es consolidar algunas reflexiones válidas para sostener nuevas interpretaciones de este fenómeno de inequidad de género en la universidad, partiendo de la hipótesis de que las mujeres siguen siendo invisibles, sus voces no son escuchadas, a pesar de que en las últimas décadas se han transformado no sólo en investigadoras sino también en objeto de estudio. Sobre esta tríada -mujer, género y universidad- es sobre la que enfoco mi análisis. De ahí que no plantee un recorrido detallado de lo que ha sido la educación superior en el país, sino sólo referencias a aspectos nodales que fundamentan sus relaciones tanto con la sociedad como con los cambios en ella operados, entre los que destaco:

1. La expansión institucional
2. Las académicas (Gil Antón y colaboradores, 1992: 26-46)

Hablar de la universidad es hacer referencia a la articulación de procesos socioeconómicos y de modernización. Procesos que sitúo alrededor de la década de los treinta, cuando América Latina pasa de un sistema de colonización a otro que asume el control del mercado. Por ejemplo, la Segunda Guerra Mundial generó grandes cambios económicos y sociopolíticos en los países dependientes, y en consecuencia, se originaron modificaciones en la economía tradicional por el desarrollo de la industria. De modo que la universidad debió responder tanto a las exigencias del nuevo mercado laboral como a la emergencia de las clases medias. Se transformó en una institución estratégica cuya finalidad fue satisfacer las necesidades de una nueva clase social en ascenso. Así, a partir de los años cuarenta, México sufre una serie de cambios entre los que figuran: el desplazamiento de la población rural a las zonas urbanas, que da origen al crecimiento de los sectores medios; un proceso de

industrialización acelerada que incidió en el desarrollo del comercio y la transformación del aparato productivo -manufactura-; y, por último, el desarrollo de los medios de comunicación. Estos cambios trajeron aparejada la conformación de nuevos empleos. Así, por ejemplo, en esta década (Gil Antón y colaboradores, 1992: 18-20), el 65% de la población se ubica en el sector primario, el 13% en el secundario y el restante 19% en el terciario. Para 1980 la composición del empleo sufre una modificación importante, y los datos registrados son que el 37% corresponde al primer sector, el 29% al segundo y el 34% al tercero.

Estos cambios incidieron en la conformación de las estructuras laborales y en las educativas, en la medida en que la apertura de nuevos puestos de trabajo dio origen al desarrollo de las profesiones liberales y a la creación de nuevas especialidades, entre ellas, la de técnicos y de administradores. Frente a las modificaciones en la estructura del empleo, los sectores medios urbanos vieron en la educación en general y en la universitaria en particular, un mecanismo de movilidad social. En este momento el Estado juega un papel muy importante -desde el punto de vista educativo-, al universalizar la educación básica y ampliar la matrícula en los otros niveles del sistema.⁶³ El proceso de industrialización y el aumento de la población estudiantil abrió otros espacios -laborales y académicos-, para la inserción de la mujer en la sociedad; por ejemplo, hasta la década de los cuarenta las carreras de magisterio, enfermería, música y pintura eran a las que accedían las mujeres como “propias” para ellas, en la medida que eran una extensión del rol doméstico.

Por otra parte, en lo político, el grupo en el poder acuerda la consolidación del modelo de desarrollo implantado, destacándose la importación de productos para revitalizar la industria nacional. Situación que repercute en lo social, dando origen al

⁶³ “La demanda potencial a la educación fue en 1940, de 1.70%, en 1950, de 3.8%, en 1960, de 10.8% y para 1970 de 20.9 %. Mientras que la matrícula de enseñanza media –secundaria y bachillerato–, tiene un amplio crecimiento. Pasó de 45.575 alumnos en 1940 a 3.502,830, en 1977” (Gil Antón y colaboradores, 1992: 20 y ss).

desarrollo de clases en ascenso y, por lo tanto, a la apertura del mercado de consumo. Para apoyar el proyecto modernizador se crean, en el ámbito nacional, los institutos tecnológicos, mientras que en el universitario se reestructuran las carreras.

De mediados del año 50 hasta la década de los setenta, un fenómeno a destacar es el rápido desplazamiento de la población rural a las zonas urbanas y la promoción social de una parte de aquélla. De ahí que un medio idóneo para lograr la movilidad de estos sectores fuera la creación de numerosas universidades,⁶⁴ en la medida en que se veía a la educación como una forma de apoyar al progreso económico y social de las regiones. Consecuentemente con la ampliación de la matrícula, se modificaron los mecanismos de acceso a la educación superior limitada, hasta los años sesenta, a la burguesía, la pequeña burguesía y algunos estratos burocráticos -medio y de la clase obrera-, empleados en áreas de alta productividad. De todas maneras, la universidad no cambia en lo esencial sino en los aspectos formales y administrativos y, al expandirse, reproduce las pautas heredadas de la universidad tradicional. Por su parte, la figura del catedrático -vigente hasta hace poco tiempo- monopolizó durante numerosas generaciones la enseñanza, como autoridad incuestionable en el salón de clases. Casillas (1991) indica que:

En este periodo, la universidad desarrolló un conjunto de sentidos comúnmente compartidos, procesos semejantes y conceptualizaciones recurrentes que lograron consolidar una idea de universidad. Dentro de esta idea de universidad, el académico era entendido a través de la figura del catedrático, aquel personaje culto que enseñó en las universidades del México posrevolucionario. (:7)

En esta década, el cuerpo académico estaba integrado por: a) los miembros de las profesiones liberales; y b) los intelectuales dedicados de tiempo completo en el campo de las ciencias y las humanidades. Es decir, docentes con dedicación parcial

⁶⁴ Durante este periodo se crean la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior, el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, la Primera Televisión Educativa y Cultural y el Canal 11.

en el primer caso y con exclusividad en el segundo, lo que dio origen a diversos tipos de identidades, ya que:

La identidad de los docentes se establecía entonces por su éxito o su fracaso como profesionales. De ahí que la tradición pedagógico-cultural universitaria estuviera marcada por las vivencias sociales y profesionales [...] las culturas académicas se confundían con las profesionales, y los referentes de identidad de los sujetos involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje se encontraban fuera.

En el caso de los tiempos completos daba origen a otra constitución de las identidades en la medida que ocupar un cargo como profesor en la universidad constituía ya de por sí alcanzar un prestigio como intelectual lo que muchas veces era utilizado como plataforma para ocupar cargos en la vida política. Estos docentes son, en alguna medida, los pioneros en alentar la profesionalización de la docencia al considerarla como una actividad profesional de tiempo completo. (Casillas, 1991: 8)

A finales de los sesenta este modelo muestra cierta ruptura por la aparición de nuevas situaciones, como el movimiento estudiantil del 1968⁶⁵ y el movimiento feminista. El primero gana la calle como espacio de reivindicación democrática de los sectores medios y urbanos, pero al ser reprimido pone en tela de juicio la situación política nacional y de las propias universidades. El segundo inicia la lucha por la reivindicación de las mujeres en los espacios públicos y privados. Por ello, las universidades se vieron obligadas a replantear sus objetivos y desarrollar nuevas acciones a partir de: a) la creación de programas de formación de profesores como condición básica para la renovación de la educación superior; b) la innovación de métodos de enseñanza en los que se otorgara mayor participación a las/os académicas/os y las/os alumnas/os en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y c) la racionalización de la estructura académico-administrativa.

⁶⁵ En los años previos a la expansión de la matrícula, la educación superior era un asunto fundamentalmente de varones. La participación femenina en el movimiento estudiantil de 1968 -no en las decisiones del poder - dio origen a una nueva conformación de las identidades al rescatar a uno de los actores olvidados en los estudios del movimiento: las mujeres.

Los cambios incidieron en la modificación de la matrícula consecuencia raíz del aumento de la población estudiantil. Se empieza a hablar de feminización de la matrícula como un fenómeno que corre paralelo con el de la expansión. La matrícula femenina se concentra en las áreas de educación, humanidades, ciencias sociales, administrativas y ciencias de la salud, lo que, a su vez, generó una ampliación de las carreras y especialidades en estas áreas. Dicho aumento es más pausado en las ingenierías y las carreras tecnológicas. Al respecto, Silva Gutiérrez y Flores (2002) apuntan que:

En 1970, solamente 19 de cada 100 matriculados en educación superior eran mujeres. En el periodo 1965-1985 la población nacional en educación superior creció 4.19 veces, de las cuales la matrícula masculina se incrementó a razón de 3.39 veces y la femenina 9.4. De esta forma, en el año 1969 del total de alumnos de licenciatura en el ámbito nacional, 17.3 % eran mujeres, ascendiendo a 27% en 1977 y a 34.5% en 1985. Así, en el periodo 1977-1985, el crecimiento de la matrícula nacional universitaria fue de 79%; la masculina al ritmo de 59% y la femenina al de 135%. (:91)

El modelo de enseñanza tradicional se extiende hasta la década de los setenta como consecuencia de la expansión de la matrícula y exige nuevas formas de contratación y reproducción de los cuerpos académicos, en la medida que, como señala Casillas (1991):

El crecimiento en el número de los académicos y las crecientes necesidades de los profesores para atender la docencia, fueron detonantes importantes de la ruptura de la universidad tradicional. Sin embargo el tipo de crecimiento es en realidad relevante; esto es, la nueva realidad de los cuerpos académicos no se explica nada más por el incremento numérico, sino por la forma en que éstos se reprodujeron. (:13)

Hacia finales de esta década hubo una serie de modificaciones en la educación en general y en la educación superior en particular, entre las que se destacan el establecimiento del Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación

Superior (SNPPES), la elaboración del Plan Nacional de Educación Superior (PENES) y un conjunto de normas que mediaban las relaciones laborales universitarias y el proceso de modernización. Así, a través de la Secretaría de Educación Pública, se establecieron programas de apoyo a las universidades estatales orientados tanto a la realización de cursos de formación del personal académico, de postgrados, y a la creación de centros dedicados a la investigación educativa. Las políticas y acciones educativas se orientaron a: 1) la democratización de la enseñanza, y 2) apoyar el crecimiento y desarrollo del país. Para alcanzar estos objetivos fue necesario elevar la calidad de los cuadros docentes, y se crearon el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM, organismos pioneros en la formación de numerosas generaciones de académicos.

En este periodo, el Estado se vio obligado a cambiar su rumbo con la llegada de Luís Echeverría al poder (1970-1976), quien imprime nuevos rasgos modernizadores al país. Entre ellos, el incremento de la participación popular y estudiantil, la democratización de las estructuras políticas y sociales, la ampliación del sector agrícola e industrial, pero sobre todo, la idea de lograr la paz e incrementar y consolidar las relaciones internacionales. Es en este marco que la educación superior se expande como consecuencia de la política de modernización y ampliación del mercado de trabajo intelectual y calificado.

La década del setenta se caracterizó, en lo político, por el desplazamiento hacia regímenes de gobierno más democráticos que dan un giro al sistema de educación superior.⁶⁶ Asimismo, el proceso de industrialización, junto con la movilidad social, trajo aparejada la ampliación de la demanda en educación superior

⁶⁶ En la mayor parte de los países latinoamericanos la educación se había vuelto una empresa masiva o semimasiva. Numerosos establecimientos, altamente diversificados entre sí, absorben a un número y variedad creciente de alumnos provenientes de diversas capas sociales. En términos de Brunner (1990): “La institución universitaria, sobre todo la universidad pública, aparece ahora desprestigiada ante la opinión pública, acusándosela de encontrarse sobre-politizada, ser ineficiente y de baja calidad” (:70).

y, por lo tanto, se trató de hacer corresponder la formación de recursos humanos con la producción y el mercado de trabajo. En este periodo es necesario destacar la coordinación que se establece entre la Secretaría de Educación Pública y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), quienes no sólo dieron impulso a la educación superior sino, fundamentalmente, pusieron en práctica reformas tanto académicas como administrativas que permitieron la captación de mayor número de alumnas/os, adecuación de la enseñanza superior a las necesidades de la economía, mayor profesionalización del cuerpo académico, entre otros avances. De este modo la universidad se transforma “en un campo de batalla” entre las viejas estructuras frente al desarrollo e incursión de las nuevas tecnologías. Se constituye en una organización compleja con relación a: 1) los docentes, 2) las comunidades académicas,⁶⁷ y 3) los alumnos. De modo que el proceso que impulsó el desarrollo del sistema de educación superior fue generado por:

La convergencia de dos grandes factores: por un lado, una creciente demanda de educación avanzada [...] que fue generada por antiguos y nuevos grupos sociales, en contextos de las grandes transformaciones de la estructura social de las décadas de los años sesenta y setenta y, por otro, la disposición gubernamental de satisfacer dicha demanda bajo la forma espontánea en la que ésta se manifestaba, es decir, sin limitar su magnitud, regular su canalización, ni modificar la organización académica característica de la universidad tradicional. (Fuentes Molinar, 1989:3)

En los setenta las actividades académicas estaban separadas en docencia e investigación. La primera absorbía un número más amplio de cuadros que, a la vez, se distinguían en el campo de la política. La segunda, la investigación, nucleaba a quienes se destacaban en las ciencias y las humanidades. Por su parte, las carreras, basadas en la división y estratificación social del trabajo, el individualismo y la

⁶⁷ Comunidades que están íntimamente relacionados con la historia de la institución y con el desarrollo del campo disciplinario de adscripción.

competencia, daban lugar a privilegios al interior del sistema: mayor remuneración y obtención de estatus en el mercado laboral para los varones, mientras se restringía el acceso de las mujeres a determinadas profesiones o, en caso contrario, se les permitía ingresar a carreras devaluadas como, por ejemplo, educación y ciencias de la salud.

Al crecer el servicio educativo aparecen nuevos actores en la vida universitaria: académicos de profesión, trabajadores agremiados, aumento del equipo burocrático, estudiantes de capas sociales diversas, etc., lo que dio lugar al crecimiento de nuevas formas de relaciones políticas y culturales y permitió el crecimiento de universidades complejas y diversificadas. En estos años la ampliación de la cobertura escolar está íntimamente relacionada con la contratación masiva de las/os académicas/os.

Otro aspecto a destacar a finales de los setenta es el movimiento feminista y el surgimiento del sindicalismo universitario, que se desarrolló en un número importante de universidades a partir de la creación del sindicato de la Universidad Nacional Autónoma de México,⁶⁸ en 1972; entre ellos, el de la Universidad Veracruzana, en 1976. Como plantean Landesmann Segall, García Salord y Gil Antón (1999):

Si en la década de los setenta la disputa por las condiciones laborales se desarrolla en la arena de la lucha sindical, que confronta a las organizaciones sindicales con las autoridades universitarias y el Estado, poniendo en debate la legitimidad de modelos implícitos de constitución de los académicos como tales, confrontando entre sí a diferentes sectores de la academia y develando la capacidad de negociación que tiene cada uno de ellos en la dinámica interna de cada institución y con el Estado. (:184)

⁶⁸ En 1982 se crea, por escisión al interior del mismo sindicalismo universitario, la Federación de Asociaciones del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), asociación a la que, posteriormente, se integrará la Federación de Sindicatos del Personal Académico de la Universidad Veracruzana (FESAPAUV).

Más adelante, la crisis económica de la década de los ochenta repercute ampliamente en el campo educativo, dando lugar a la puesta en práctica de nuevas medidas económicas, entre ellas, el recorte presupuestal a las universidades y los topes salariales a los trabajadores. Esta situación dio origen no sólo a la falta de condiciones materiales para el trabajo docente-investigativo sino, sobre todo, a la progresiva pauperización del cuerpo académico. Es en este contexto de transformación del país en general y de la educación superior en particular, en el que se encuentran algunas pistas o hilos conductores que permiten abordar, de manera más totalizadora, el análisis del personal académico:

Los profesores e investigadores forman parte del complejo mundo de las universidades, se encuentran en contacto tanto con el conocimiento como con las estructuras universitarias, interactúan con los estudiantes, trabajadores y autoridades, se relacionan con la sociedad en tanto intelectualidad y opinión científica y tecnológica. Las comunidades de académicos son sujetas del cambio en la educación superior y de la sociedad en su conjunto, son integrantes de grupos disciplinarios que rebasan los marcos nacionales y a la vez ciudadanos con posiciones e intereses. (Gil Antón y colaboradores, 1992:13-14)

Uno de los rasgos que caracterizó a esta década fue la contratación masiva del personal académico que, consecuentemente, dio origen a la construcción de nuevas identidades profesionales e institucionales. Con la aparición del sindicalismo se modificaron las relaciones contractuales entre la universidad y sus académicas/os y, desde ese momento, los temas básicos de la discusión entre una y otros fueron el ingreso, promoción y permanencia de los trabajadores.

Movimientos, conflictos y crisis que han tenido sus efectos y consecuencias en las distintas áreas del funcionamiento de la universidad y, muy especialmente, sobre las/os académicas/os y sus condiciones laborales y de vida. En este periodo es cuando los docentes y los investigadores empiezan a ser considerados tanto como sujetos que se distinguen entre sí en función de las instituciones y los campos disciplinarios iniciándose nuevas relaciones entre ellos. Es decir, dejan de ser seres

singulares para transformarse en sujetos complejos. En términos de Calvo Pontón y colaboradores (1999):

Se trata de una transición en la conceptualización de la actividad del trabajo docente: de considerarse una carrera (en sentido de ser una profesión social y académicamente reconocida), ha pasado a concebirse como un empleo (en sentido de categoría laboral) “subprofesional”. (:131)

En síntesis, la época de mayor transformación vivida por la universidad mexicana se ubica en la década de los ochenta, especialmente, en lo que se refiere a los procesos de transformación del cuerpo académico. Como indican Gil Antón y colaboradores (1992):

La universidad se expandió y surgieron numerosos establecimientos e instituciones, el sistema se diversificó con una tendencia a la segmentación; el número de estudiantes tuvo un crecimiento muy acelerado y jóvenes de muy variados orígenes sociales poblaron sus aulas y laboratorios, la división de puestos y funciones de trabajo se hizo más extendida y compleja, la emisión de certificados se diversificó, el trabajo de sus investigadores en cada vez más disciplinas amplió la producción de conocimientos, los servicios culturales crecieron y cobró mayor relevancia; surgió plenamente la profesión académica y la universidad se convirtió poco a poco en un dinámico mercado de trabajo, surgieron actores sociales que inundaron a la universidad con nuevas ideologías, los trabajadores académicos y administrativos conocieron el sindicalismo y lo hicieron suyo, las burocracias crecieron y cobraron un mayor poder, se intentó planear los procesos educativos y se abrió paso a una racionalidad planificadora que pretendió regular y controlar los procesos educacionales. La universidad lentamente se convirtió en una organización compleja, paulatinamente fue transformando sus estructuras y esquemas organizacionales. Con todo, la universidad siguió manteniendo muchas de sus viejas estructuras, hábitos y tradiciones, dando lugar a una heterogénea realidad que más se asemeja a un híbrido que al producto de un modelo preconcebido. (:14)

En esta década es necesario destacar la puesta en práctica de programas para garantizar la ampliación del cuerpo académico⁶⁹ en un plazo muy breve, y

⁶⁹ “En este caso se encuentran el Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior (PROMEP), el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), los Proyectos de Investigación Científica Básica (PICB), los Fondos Sectoriales y Mixtos de Apoyo a la Ciencia y

profesionalizar a un mayor número de docentes y, a menor escala, de investigadores. Así, suele hablarse de un proceso de “profesionalización salvaje”, ya que durante 15 años el incremento del personal docente alcanzó al 42.4% del requerido por las instituciones superiores y como plantea Gil Antón (1989):

La producción de 294 profesores por mes en promedio o, si se prefiere, casi 10 profesores de nivel superior cada día, en promedio y sin interrupción. (:25)

Como consecuencia de ello se originó no sólo la masificación de los cuadros académicos sino la delimitación y diferenciación del perfil profesional, lo que dio lugar al surgimiento de una heterogeneidad de establecimientos con condiciones diversas, por una parte; y por otra, a la constitución de instituciones superiores con diferentes niveles de prestigio determinado por el ingreso, el ascenso y la estabilidad de sus académicas/os. Asimismo, las instituciones superiores se vieron en la necesidad de contratar profesores jóvenes que recién habían concluido la licenciatura o estaban iniciando estudios de postgrado. En la mayoría de los casos, se trataba de profesores de jornada parcial y con escasa calificación. Consecuentemente, este fenómeno dio origen a una heterogeneidad de posiciones y a la dificultad de construir identidades institucionales por parte de estos docentes recién ingresados, en la medida que los vínculos que mantenían con la institución eran esporádicos. Se trataba de académicas/os que debían trabajar en otras instituciones educativas para completar el salario y, por lo tanto, no participaban en la vida colegiada. Es decir, más bien eran ajenos a la estructura institucional. Situación que dio lugar a la división del personal en dos categorías: a) académicos e investigadores de carrera, y b) de asignaturas. Esta misma diferenciación dio lugar a condiciones distintas para acceder a las

Tecnología, el Programa de Fortalecimiento Académico para la Realización de Estancias Posdoctorales y Sabáticas, el Fondo para la Creación de Cátedras Patrimoniales de Excelencia y el Fondo para Retener en México y Repatriar a los Investigadores Mexicanos” (Ibarra Colorado, 2005: 176).

oportunidades de formación y profesionalización del personal en ejercicio. Junto a la masificación y a la profesionalización de las tareas académicas se produce el fenómeno de la proletarización del sector y, por lo tanto, su prestigio y estatus económico se deteriora; así, las/os académicas/os son uno de los grupos más afectados por las políticas económicas, en la medida que sus salarios se vieron muy devaluados. Por ello, desarrollaron estrategias de supervivencia para allegarse recursos económicos -dos o más trabajos, saturación de horas clase, etc.- lo que demerita las posibilidades de crecimiento y desarrollo de la profesión.

Algunos autores indican que durante los años 1980-1996 la caída de los salarios reales de los académicos fue de un 73%, mientras otros la ubican en alrededor del 86%. Si pensamos que la docencia es una de las actividades desempeñada en su mayoría por mujeres, especialmente en las carreras a ellas asignadas, resulta obvio que la depreciación económica las afectó directamente, dando origen a una pérdida del poder adquisitivo y a un incremento de las jornadas laborales a periodos más amplios. Así, el decrecimiento del salario real junto con las presiones institucionales por nuevas exigencias burocráticas y académicas -obtención de becas, pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), etc.- agudizaron las presiones por género. Como he analizado en los capítulos anteriores, la exclusión de las académicas se va moviendo correlativamente con los cambios sociales, en la medida que al conquistar nuevos espacios académicos deben iniciar otras formas de lucha para tener una presencia de mayor equidad.

La década de los noventa implicó una serie de transformaciones en las universidades, entre las que destaco: 1) establecimiento de nuevas relaciones con el sector productivo, especialmente en las áreas de ciencia y tecnología; 2) actualización de los conocimientos en los diferentes campos del saber; 3) búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento tanto institucionales como de los propios académicos; 4)

incorporación de los sistemas de información como consecuencia de la globalización; y 5) respuesta a las necesidades de la globalización e integración económica.

Estos cambios tuvieron como consecuencia una reordenación del poder en las instituciones de educación superior. Poder que se manifiesta en las distintas formas de intercambio -político, social y económico-, sus nexos y prácticas discriminatorias; por ejemplo, se mantiene la inequidad en el mercado laboral, jurídico, la salud, etc. En efecto, al explicar la organización universitaria es necesario referirse a la cultura política nacional en la que el partido de Estado -el Partido Revolucionario Institucional (PRI)- se mantuvo en el poder durante más de 70 años, permeando y mediatizando los diferentes estratos de la sociedad mexicana. Ninguna de las instituciones públicas se libró de su influencia, entre ellas, la universidad. De modo que la estructura burocrática que caracterizó al Estado fue el reflejo del dominio patriarcal, y las condiciones que adquieren las relaciones de género varían de acuerdo con la historia -local o nacional- de cada institución superior. Así, la subordinación y discriminación de las mujeres se puso de manifiesto a través de una política que profundizaba la división sexual del trabajo; por ejemplo, si en la década de los setenta se les exigía a las maestras de primaria la prueba de ingravidez como requisito para ser contratadas, en la universidad se limitaba su participación en las decisiones de poder, en el sindicalismo, ya sea negándosela o ignorándolas.

Hacia finales del año 2000 el sistema de educación superior se volvió más complejo, masivo y diversificado. De modo que al ponerse en práctica nuevas formas de gobernabilidad tanto en lo académico -docencia, investigación, difusión, intercambio y vinculación- como en lo administrativo -planeación financiera, modo de recaudación de fondos, gestión de programas institucionales-, se dio origen a nuevos escenarios en los se desarrolla el trabajo. Para Ibarra Colorado (2005:163 y ss) el punto de arranque de las transformaciones de la universidad puede ubicarse, a partir de 1991, como consecuencia de la organización del Taller de Expertos sobre

Política de Educación Superior en México y la puesta en práctica del Programa para la Modernización Educativa, durante el gobierno de Salinas de Gortari. Estas situaciones dieron origen a nuevas prácticas y modos de conducción como resultado de los cambios y transformaciones operados a nivel mundial que redefinieron las relaciones entre la economía y la sociedad. En este sentido, la modernización del sistema de educación superior se basa en: a) su organización diversificada y diferenciada, b) las/los alumnas/os, y c) las/os académicas/os.

La universidad se incorporó a los mercados internacionales de producción y transmisión del conocimiento, el desarrollo de financiamientos diversificados y flexibles con base en la planeación y una manera diferente de la rendición de cuentas.⁷⁰ Asimismo, desarrolló otras formas de autoconducción y ampliación de los intercambios, la colaboración y la puesta en práctica de un modelo de carrera académica que permitiera la profesionalización de sus académicas/os a partir de una mayor formación, actualización y movilidad. Los cambios dieron origen a una nueva estructura burocrática que se hizo cargo de la administración de instituciones cada vez más numerosas y complejas; por ejemplo, el sistema no sólo se hace más complejo sino que se diversifica al pasar de 39 instituciones superiores en 1950 a 1,250, en 1999; instituciones de naturaleza diversa que, a diferencia de los años anteriores, ofrecen educación a sectores más amplios de la sociedad a partir de un mayor número de opciones. De acuerdo con Ibarra Colorado (2005), el sistema de educación superior estaba integrado por:

Las universidades públicas (45), los institutos tecnológicos (147), las universidades tecnológicas (36), las instituciones de educación normal (357), las instituciones privadas (598) y otras instituciones dependientes de la SEP (67) y de otras secretarías de Estado. (:168)

⁷⁰ “Las políticas y programas de reestructuración de la educación superior en diversos países del mundo, aunque distintos en su conformación local y su operación específica, confluyen bajo los imperativos paradigmáticos de la privatización, la desregulación y la competitividad” (Ibarra Colorado, 2005:168).

La reorganización del poder, la gestión institucional y la reorganización de los trabajadores universitarios en sindicatos generó a nuevas estrategias de negociación, concentración y concertación del poder. Siguiendo a Brunner (1989):

Hace 30 años era posible encontrar universidades con una estructura simple de autoridad, presidida por un rector que se hacía acompañar por dos tres funcionarios que compartían el poder con los decanos de las facultades. Hoy día, en cambio, es difícil ya encontrar algún establecimiento donde no existe una compleja figura de autoridad, con una división burocrática del poder, donde el rector preside sobre un equipo de vicerrectorías y departamentos especializados, cada uno dotado de un cuerpo de funcionarios permanentes que se hacen cargo de las funciones de dirección, administración, gerencia de recursos, contabilidad, asesoría jurídica, planificación institucional, administración de las investigaciones, tareas de extensión, de cooperación internacional, de contacto con la empresa, de promoción y venta de servicios, etcétera. (:126)

Durante este periodo, las universidades asumieron otras formas de poder que las definieron por un conjunto de características:

Empresariales de conducción de las que depende, y sobre las que descansan los términos de su actuación. Sus habilidades para gobernarse conduciendo las conductas de sus comunidades bajo ciertos proyectos explícitamente definidos, se constituye como elemento estratégico, en la medida en la que no se cuenta más con un Estado proteccionista que otorgaba ciertos beneficios a cambio de esa lealtad política hoy presumiblemente en desuso. (Ibarra Colorado, 2005:184)

Las instituciones de educación superior se transformaron en “empresas” y, por lo tanto, son dirigidas por un nuevo tipo de funcionarios, con amplia capacidad de gestión, lo que da pie a otras formas de intercambio, colaboración y relaciones con el mundo exterior, atendiendo, sobre todo, a los problemas derivados de un mercado muy competitivo, dinámico y cuyo rendimiento es medido por medio de: a) la rendición de cuentas, y b) los procedimientos estandarizados de evaluación. Como indica Ibarra Colorado (2005):

Estas nuevas prácticas reducen los márgenes de la comunidad para afrontar las decisiones de la dirección institucional, pues de ella dependen la asignación presupuestal y el otorgamiento de las remuneraciones extraordinarias. Como consecuencia, la universidad empresarial ve disminuida la participación de académicos y estudiantes, que se concentran crecientemente en sus *quehaceres*, ejerciendo esa autonomía práctica que les otorga un sentido figurado de autodeterminación [...] Esta “nueva universidad” muestra esa tendencia hacia la administrativización como clave de gobernabilidad, es decir, hacia ese predominio de los saberes y prácticas propios de las empresas para el diseño y conducción de las instituciones, sus programas y sus recursos. (:191)

Hacia finales de la década un rasgo que adquirió una dimensión importante es el de la evaluación. Dicha práctica abarcó desde la planeación hasta los procesos de enseñanza-aprendizaje, y tuvo como finalidad: 1) asignar recursos y financiamiento a las instituciones y 2) a sus académicos, lo que, a su vez, repercutió tanto en sus perspectivas laborales como en sus condiciones salariales.⁷¹

El Estado se vio obligado a mantener e incrementar el gasto en la enseñanza superior en torno a metas pactadas y de evaluación permanente de sus resultados. En palabras de Brunner (1990):

Las universidades deberán volverse más *emprendedoras*, lo cual no significa que deban o puedan transformarse en empresas o cuasi-empresas, puesto que ello acabaría con su misión específica en la sociedad. [...] Abrirse a su entorno y buscar nuevas fuentes alternativas de recursos, compitiendo entre sí en algunos campos y coordinándose en otros, de modo de salir fuera de la esfera protegida del Estado-benevolente que todo lo pagó sin evaluar nada. (:173-174)

⁷¹ Estos nuevos criterios de evaluación -con características empresariales- generaron no sólo diferencias y niveles de competitividad entre la universidad y su personal académico sino también entre el mismo personal al interior de cada institución, como lo señala el texto siguiente: “El Colegio de México felicita a los miembros de su comunidad que obtuvieron durante el año pasado una distinción especial. Reconocimientos que ratifican el compromiso de esta institución con el servicio público y la excelencia académica, a la que consideramos el mejor camino para el engrandecimiento del país”. En *La jornada*, martes 10 de enero de 2006.

Enunciado que pone en evidencia tanto la necesidad de la institución de hacer ver a la comunidad en general y a la universitaria en particular, los premios alcanzados por las/os académicas/os y egresadas/os de maestrías y doctorados, como así también la diferenciación genérica en la medida en que de los 19 premios otorgados sólo cinco corresponden a las mujeres.

En este periodo el gobierno estuvo forzado a exigirles que elevaran la calidad de sus egresados y la eficiencia de sus procesos, en la medida que no “eran funcionales” para los retos de la modernización. Por lo tanto, no formaban profesionales capacitados de acuerdo con las demandas del mercado. En la década de los noventa, al igual que en la anterior, las instituciones superiores vieron restringido el gasto público a pesar de que sus actividades se volvieron más complejas y diversificadas, lo que les exigió buscar fuentes alternativas de financiamiento. De allí que las formas de relación con el Estado entran en una nueva fase, en la cual, si bien se reconocen la autonomía y los servicios que la universidad ofrece, aquél se hace cargo de promover la evaluación y autoevaluación de sus resultados. Esta modalidad de control implicó, a su vez, redefinir el papel de las/os académicas/os, al convertirlos en punto central de los procesos evaluativos y autoevaluativos tanto de orden interno como externo.

En este sentido, los cambios operados incidieron en las/os académicas/os y en la disminución de las formas democráticas o colegiadas de gobierno, para lo cual se propuso:

Orientarlos hacia funciones de carácter consultivo que retroalimentan la política global de la universidad, diseñada por los órganos personales encargados de la dirección institucional. Asimismo, se propone crear comisiones *ad hoc* para analizar temas concretos y operar mecanismos selectivos de *consulta dirigida* en los que se controlan los tiempos, modalidades y alcances de la participación. [...] La efectividad de este proceso de conducción se encuentra en el desplazamiento del contenido y la finalidad de la consulta, que son sustituidos por un procedimiento de participación que alienta un sentimiento de “haber sido tomados en cuenta”. (Ibarra Colorado, 2005: 189-190)

Por otra parte, la explosión de la matrícula, iniciada en décadas anteriores, les permitió contar con mayor apoyo y recursos para impulsar las licenciaturas e implementar postgrados.⁷² El proceso de masificación conllevó un aumento del

⁷² Para apoyar a los estudiantes se crean el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) y el Programa para la Movilidad de la Educación superior en América del Norte [...] a

número de mujeres que accedían a la universidad, además del surgimiento de una nueva profesión: la profesión académica.

La feminización de la matrícula se manifiesta en los siguientes datos.⁷³ Mientras que en el año 1950 las mujeres constituían un escaso porcentaje de la matrícula total, para 1970 alcanzaba el 35% del promedio, y en 1985 el 45%. A finales de los noventa las carreras de contaduría y administración poseían el 56% y 54%, respectivamente, de las alumnas matriculadas.⁷⁴ Asimismo, Delgado Ballesteros (1995) expresa:

Entre 1990 y 1998, la educación superior creció a una tasa promedio anual de 4.9%, la masculina lo hizo a un ritmo de 3.6% y la femenina casi al doble, 6.5%. De 1990 a 1998, la participación de las mujeres en la educación superior se incrementó en 352 mil personas, al pasar de 536 mil a poco menos de 888 mil alumnas; mientras que la presencia de los hombres aumentó en 234 mil alumnos; sin embargo, aún sigue siendo menor la matrícula femenina que la masculina. (:530)

El fenómeno de la participación femenina es tardío y se realiza en carreras que poseen mayor saturación de la matrícula -pedagogía, enfermería, psicología, administración de empresas, etc.- que trae como consecuencia su devaluación y, a su vez, cierra las posibilidades de ingreso al campo laboral. De modo que las oportunidades que encuentran las mujeres para ingresar a la universidad no son las mismas que las que hallan en el mercado laboral. En este último, siguen siendo discriminadas o no pueden promoverse laboralmente más allá de ciertos límites. Es decir, es un contrasentido hablar de igualdad de oportunidades en la universidad mientras las mujeres no la tengan en el mercado laboral.

nivel de formación de postgrado se encuentra el Programa de Becas de Estudios de Postgrados del CONACYT, el Programa Integral de Fortalecimiento del Postgrado (PIFOP). (Ibarra Colorado, 2005:176- 177).

⁷³ Cfr. Brunner, 1990: 89 y ss).

⁷⁴ Cfr. Silva Gutiérrez y Flores, 2000:95 y ss.

La recomposición de la matrícula en función del género resultó en cambios en las condiciones académicas de la universidad; por ejemplo, en los lenguajes, creencias, nuevos diseños curriculares y prácticas educativas, formación de las/os académicas/os, la estructura organizativa, entre otros. Pero el cambio más significativo fue el de la expansión de las carreras, especialmente en las áreas de educación, ciencias sociales y humanidades. Sin embargo, tal fenómeno no generó estrategias claras para abordar el problema ni al interior de la universidad ni en la orientación del mercado laboral de las mujeres. Se ampliaron las opciones de ingreso a partir de la diferenciación de la oferta educativa que permitió a las mujeres incrementar su presencia; por ejemplo, en la década de los setenta el total de ellas, en educación superior, correspondía a un 17% y en la siguiente se incrementó en un 10%. Desde 1980, cada 5 años sufre un incremento porcentual de un 5%, lo que indica que para el año 2000 el porcentaje que asistía a la universidad en la licenciatura constituía el 48.2% de la matrícula universitaria. De acuerdo con los datos de ANUIES del año 2002, las licenciaturas de educación y humanidades absorbía un 65.5% de la matrícula femenina, lo que evidencia de qué forma se mantienen carreras que el sistema les asigna para seguir reproduciendo la función maternal: educadora, maestra, académica e investigadora. Así, la participación femenina en la licenciatura fue, para 1990, de un 40.3%, en 1995 de 45.2% y en el año 2003, 48.7%. Esta tendencia posteriormente se vio reflejada en los postgrados; por ejemplo, en los ochenta sólo los cursaban el 27%, mientras que dos décadas después el porcentaje asciende a un 44%.

La concentración de mujeres en carreras que agrupan la fuerza del trabajo femenino desembocó en otras situaciones: menor retribución salarial y cualificaciones, pérdida de prestigio, etc. De modo que la presencia masiva de mujeres en determinados sectores y actividades profesionales -docencia, enfermería, medicina, etc.-, contiene, a su vez, elementos tanto de elección individual como

social. Carreras que en el fondo tienen como rasgos comunes la transmisión, recuperación y reelaboración de los contenidos tradicionales de lo femenino. Así, por ejemplo, la relación directa entre las necesidades del cuidado, asistencia e instrucción constituyen, de alguna manera, un reflejo de los roles familiares que motivan su elección de las mismas.

4.1.1 PODER Y UNIVERSIDAD

Las universidades comparten a nivel nacional una serie de rasgos -autonomía, lineamientos jurídicos, etc.- pero se destacan tanto por su heterogeneidad como por la de sus miembros. En este último caso, las/los académicas/os se dividen con relación al tipo de institución, disciplinas, funciones asignadas, líneas de orientación - docencia, investigación o ambas a la vez-, entre otras. Condiciones que las/los separan en campos disciplinarios distintos, tanto locales como nacionales o internacionales. Todas y cada una de estas situaciones han dado origen a la puesta en práctica de mecanismos de autoridad, control y construcción de numerosos grupos que, a su vez, generaron diversas culturas en función de sus intereses e ideologías. La manera como ha ido evolucionando, transformándose y consolidándose la profesión académica, corre paralela con los cambios generados en la universidad, a la par de la expansión de las oportunidades en educación superior para grupos sociales excluidos, entre ellos las mujeres.

Como he indicado párrafos arriba, la universidad refleja al sistema en su conjunto. Organizada bajo una estructura patriarcal, resultado de prácticas formales e informales, es el punto clave para analizar las relaciones de género. Por ello, es necesario analizar cómo se organiza la red de autoridad universitaria y de qué manera está conectada con la estructura social más amplia. Es decir, analizar el quehacer político de las redes de trabajo masculinas; por ejemplo, dentro de las negociaciones

y acuerdos político-académicos, los grupos de poder -autoridades y sindicatos- no toman en cuenta ni la participación de las mujeres ni sus necesidades -horarios, guarderías-. Sus demandas se integran muy lentamente en el proceso de negociaciones,⁷⁵ en la medida en que la política de la universidad ha sido la de exclusión y segregación tanto en la participación de las decisiones político-académicas como en los puestos jerárquicos. Es decir, el conjunto de acuerdos y decisiones son altamente misóginos. De allí que las mujeres deban sortear barreras invisibles derivadas de prejuicios -manifiestos o latentes- impuestos desde el ejercicio del poder. Asimismo, es necesario destacar la manera en que se organiza y estructura el poder universitario y, como consecuencia, su organización académica; la dependencia que mantiene con el gobierno nacional o local, los aparatos de diseño e implementación de la política educativa, etc., por una parte; y, por otra, las formas de organización por escuelas, facultades o departamentos. De modo que el sistema de autoridad se pone de manifiesto en dos niveles: a) la institución universitaria, y b) las disciplinas académicas.

Con relación al primero, las situaciones que han vivido las universidades a lo largo de todos estos años no son más que un reflejo del sistema social y, por lo tanto, de los mecanismos del poder que, como indicaba en páginas anteriores, estuvo representado por un solo partido durante más de 70 años. De modo que sus leyes, estatutos, estructura y comportamientos responden al dominio patriarcal. Es decir, el grupo dominante que, conformado por varones, ejerce arbitrariamente el poder y decide no sólo cuál es la ciencia válida sino la manera en que se debe tanto investigar como enseñar.

⁷⁵ Las referidas a necesidades específicas de las mujeres, entre ellas la maternidad. Así, recién en febrero de 2007 se firma el convenio entre el Rector de la Universidad Veracruzana, el líder de la Federación Estatal de Sindicatos del Personal Académico de la Universidad Veracruzana (FESAPAUV) y el Secretario de Trabajo del Estado, en el que acordaron que, a partir de esa fecha: “se les brindará incapacidad por gravidez a las maestras interinas”.

En cuanto a las disciplinas académicas, las analizo a partir de la división sexual del trabajo, la generación de culturas y los mecanismos de autoridad que caracterizan a las universidades. Enlaza a los integrantes de diversos campos del conocimiento cuyos intereses y perspectivas pueden rebasar no sólo la institución sino, incluso, las fronteras nacionales. Lo que, a su vez, da la pauta para clasificar a las instituciones de forma diferente en función de su historia, reconocimiento y prestigio nacional e internacional. Asimismo, la política académica se pone en evidencia con relación al género tanto en la distribución de los recursos, el desarrollo de las carreras, la investigación, etc., como en la gama de desigualdades en la asignación de cargos, la obtención de becas, la participación en el Sistema Nacional de Investigadores, entre otros.

Por otra parte, las modalidades evaluativas dieron origen a un nuevo discurso, un nuevo lenguaje que caracterizó a la universidad, en general, y a las/os académicas/os, en particular. Lenguaje que se manifestaba con términos tales como competencia, excelencia, evaluación, productividad, etc., y, consecuentemente, dio lugar a la recomposición y/o reconstrucción de las identidades docentes. De acuerdo con Casillas (1997):

La política de becas, como el SNI, ha acentuado el conflicto en torno a las posiciones de dominación, valorización de un capital específico y de *habitus* propios, trastocando la vieja calma de las instituciones en la definición del conocimiento legítimo. Los sistemas de recompensa que funcionan como verdaderos criterios de reclasificación, se orientan a favor de la investigación y de la producción científica, que contrastan con las dinámicas dominantes de definición del campo universitario como formador de profesionales liberales. (:47)

Desde esta perspectiva, la obtención de becas permitió a las/os académicas/os no sólo alcanzar mayor remuneración económica, sino también se constituyó en un símbolo de prestigio para las/os que las percibían, frente a aquellas/os que, por diversos factores, no lo lograban. Es decir, la beca se transforma en un mecanismo de

distinción al igual que los postgrados, la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI)⁷⁶ que, hoy más que nunca, constituyen un criterio no sólo de clasificación sino, especialmente, de mérito, de prestigio. Han sido tanto un espacio diferenciador por género como por campos de conocimiento en la medida en que los hombres tienen mayor número de becas que las mujeres y, a su vez, reciben más reconocimientos en el campo de las ciencias naturales y exactas que en las humanísticas (Casillas Alvarado, 1997: 31-35). Esta diferenciación ha permitido que una minoría, una elite, concentre el poder en el campo de la investigación, mientras que las/os excluidas/os son los que se encargan de la enseñanza por condiciones personales e institucionales, como he indicado en los capítulos anteriores. En efecto, la inequidad de género se manifiesta tanto en la ciencia como en la tecnología con base en los siguientes argumentos: 1) La ciencia no es neutral sino que refleja los puntos de vista y las experiencias de los científicos, pues al ser éstos hombres de la clase media y urbana se identifican con ciertos temas que reproducen una manera de explicar el mundo; 2) las mujeres han estado durante mucho tiempo ausentes como científicas, y recién en las últimas décadas han podido abrir nuevos espacios y campos de investigación.

Los debates de la universidad al final del milenio se caracterizaron, en términos de Ibarra Colorado (1999), por:

- a) el surgimiento del “Estado auditor”, que opera mecanismos de vigilancia a distancia centrados en la evaluación de los resultados, dejando la conducción de los procesos a las instituciones [...];
- b) el fomento de nuevas formas de financiamiento apoyadas en una vinculación más clara de la universidad con la economía y la sociedad, para enfrentar los recortes presupuestales derivados de la crisis fiscal del Estado y los crecientes costos de la educación y la ciencia [...];

⁷⁶ EL Sistema Nacional de Investigadores (SNI) fundado en 1984 por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) tiene como objetivo otorgar beneficios tanto económicos como simbólicos a los investigadores y científicos nacionales, por una parte; y, por otra, alentar el desarrollo de la investigación en estos campos disciplinarios.

- c) la modernización administrativa de las instituciones que deberán orientarse cada vez más por criterios claros de eficiencia, dejando de lado el “modelo político” de conducción utilizado en el pasado; y
- d) la operación de programas extraordinarios de remuneración, basados en la evaluación del desempeño académico a partir de indicadores de productividad. (:44)

Es este nuevo marco, este nuevo dispositivo de conducción/control que generó la institucionalización de una nueva identidad universitaria, al que tuvieron que adaptarse las mujeres y los hombres. Cambios de mentalidad, acciones, comportamientos y nuevos escenarios en los que la excelencia, evaluación, competencia y política de formación de profesores -becas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)-, son factores determinantes para su construcción. En pocas palabras, el sistema de educación superior enfrenta un conjunto de retos y problemas -dentro del marco de la modernidad- que lo ubican como masivo, diversificado y de organización compleja. Por ello, se ha tratado de modernizarlo a partir de la puesta en práctica de criterios de calidad, productividad y eficiencia que han generado una gran competencia tanto entre las instituciones como entre sus académicas/os. Con este panorama de inequidad de género ingresamos al siglo XXI. Siglo en que las transformaciones operadas en la universidad con un rápido crecimiento no sólo en el ingreso de las mujeres sino de su participación en la vida social, económica y educativa, permiten ensayar otra mirada con relación a su inserción en el campo laboral.

Por último, la universidad es un espacio mixto pero no paritario ni equitativo a pesar del ingreso masivo de las mujeres en las últimas décadas. La feminización de la educación superior ha corrido por carriles y áreas de estudios paralelos. Las valorizados para los hombres -las ciencias duras-, frente a las devaluadas, las disciplinas “blandas”, ocupadas por las mujeres. Asimismo, es un espacio no equitativo en la distribución de las jerarquías y el poder. Las transformaciones

operadas afectan también a los hombres. La masculinidad está siendo trastocada por el rol que juegan ambos géneros. De allí que el punto de partida del análisis, en el interior de la institución, es el androcentrismo no el sexismo que, a lo largo de muchas décadas, ha planteado el estudio desde lo masculino: los académicos.

4.1.2 LAS ACADÉMICAS

Planteo el título de este apartado en femenino en la medida que lo que me interesa analizar es, por una parte, la manera como, a partir del empleo del lenguaje, el estudio de “los académicos” se ha generizado;⁷⁷ y, por otra, para poner en evidencia la invisibilidad, la ausencia de las voces femeninas a pesar de los cambios operados en las últimas décadas de transformación global, nacional y local. Así, en la década de los noventa la aparición de un nuevo objeto de estudio -el académico- pasa a formar parte de varios campos disciplinarios -sociología, antropología, historia, psicoanálisis- que se abocan a investigar sus condiciones y formas de trabajo en un contexto específico: la universidad. De modo que el término *los académicos* se entiende genéricamente como:

Un actor multifacético y heterogéneo (docente, profesor, maestro, investigador, técnico, científico, intelectual), cuyo punto en común es su pertenencia a las instituciones educativas y su inscripción en las funciones de producción y transmisión del conocimiento y de la cultura. (Landesmann y colaboradores, 1995: 158)

Los cambios producidos en los ámbitos internacional y nacional repercuten en el desempeño de las/os académicas/os. Entre dichos cambios podemos citar: a) el desarrollo tecnológico e industrial; b) la transformación de la estructura social y ocupacional; c) la influencia de la comunicación mediática y la ampliación de

⁷⁷ Cfr. Gil Antón y colaboradores (1992:90 y ss).

vínculos que, en el ámbito internacional, establecen las instituciones; e) explosión de la matrícula femenina que vino acompañada por una recomposición académica; y f) la especialización que en los últimos años se ha operado en el cuerpo académico, dando origen a una mayor profesionalización. Como he indicado anteriormente, las/os académicas/os constituyen una profesión en la medida en que comparten un conjunto de rasgos que las/os distinguen:

El cultivo del conocimiento, a pesar de la diversidad de áreas del saber en que esto ocurre, contratadas(os) en instituciones de educación superior; la capacidad para definir colectivamente los contenidos de enseñanza y las líneas de investigación que trabajan, la participación con los criterios de regulación del grupo, sobre todo en la incorporación, la distribución de estatus y jerarquías; y por contar con un *ethos* particular que las(os) identifica y distingue de otros miembros de sus comunidades disciplinarias de referencia. (Grediaga Kuri y colaboradores, 2004: 29)

El mayor o menor peso que ejercen cada una de estas condiciones sobre las instituciones difiere de universidad a universidad, de los cuerpos académicos que, en términos de Casillas (1997):

Son sometidos a la presión del mercado, a los criterios de la productividad y a la lógica de la competencia exacerbada. La imposición de sistemas de evaluación, el cambio en las estructuras de reproducción, legitimación y de consagración de las comunidades de académicos son actualmente el espacio de relaciones sociales que definen la recomposición del campo universitario bajo la presión de las políticas gubernamentales. (:14)

La profesión académica crea valores, comportamientos y actitudes que cohesionan a sus miembros, independientemente de su adscripción institucional, entre ellos: la libertad de cátedra y expresión, el tipo y lugar de formación, la obtención de becas, el género, etc. Estas culturas académicas inciden en la constitución de políticas que tienden a impulsar la evolución y ritmo de las propias instituciones y, también, los de sus miembros. Así, por ejemplo, las/os integrantes de una disciplina tienden a

compartir estilos de pensamiento y a organizar su trabajo con base en teorías semejantes -por ser consideradas científicamente válidas en el momento actual-, manejar códigos lingüísticos que las/os identifican y propuestas metodológicas comunes, realizar investigación, sólo docencia o ambas actividades a la vez.

Desde esta perspectiva, me interesa analizar las condiciones en que se encuentran las académicas en la universidad. Generalmente, no han ocupado espacios de poder, pasan desapercibidas sin que ello se asuma como un problema de inequidad, desigualdad y, por qué no, de marginación. Es decir, las condiciones que viven -reducir la jornada de trabajo o retrasar su graduación por dar prioridad a la atención de la unidad doméstica- se fundan tanto en lo que la sociedad determina para ellas como en sus esquemas de pensamiento, que se transforman en obstáculos para su trayectoria y profesionalización. En las etapas más productivas renuncian a sus aspiraciones académicas o las disminuyen, lo que afecta el desarrollo y realización de su vida personal, laboral y profesional. Condiciones que, desde el punto de vista educativo, se asumen inconscientemente con una connotación “natural” y, por lo tanto, no se discuten ni se consideran como problemas. Es decir, deben enfrentar un conjunto de barreras tanto quienes se dedican a la docencia como a la investigación y al ejercicio profesional.

De esta forma, la ciencia y la enseñanza se encuentran generizadas en la medida en que, desde la jerarquía del poder, se determina lo que es valioso ser investigado y enseñando. Tal situación se encuentra enraizada en sistemas simbólicos e inconscientes que hacen aparecer como natural que la división del trabajo académico también está generizado. En efecto, lo científico -objetivo y masculino- se refuerza y, por lo tanto, se apoyan y reafirman las prácticas androcéntricas mientras que los valores considerados como femeninos -debilidad, afectividad, emocionalidad- son catalogados como no científicos y desempeñado por las mujeres.

La mayoría de las investigaciones plantean que las académicas en la universidad: a) son mayoría en algunos campos del saber, y b) son minoría con relación a ocupar cargos directivos y de toma de decisiones como consecuencia de las prácticas de exclusión, marginación y autoritarismo. Frente a esta situación me pregunto: ¿Las mujeres son conscientes de ello? ¿Perciben las condiciones en que se ejercen el poder y la autoridad masculina? ¿Los códigos aprendidos durante el proceso de socialización actúan como sustitutos de la razón, la reflexión política y crítica impiden lograr una visión objetiva de las relaciones de dominación?

Para responder a estos interrogantes tomo en cuenta en qué medida las mujeres, a pesar de ser mayoría, siguen siendo inexistentes, por ejemplo, en las estadísticas nacionales de educación superior. En los datos de los *Anuarios Estadísticos* de la ANUIES, sólo se encuentran referencias a los enunciados “los académicos”, calificados por tiempo de dedicación, tasa media de crecimiento, entidad federativa, niveles educativos, etc., lo que refleja la inequidad de género en la medida en que las mujeres no son contempladas como categoría de análisis.

El aumento del porcentaje de mujeres que acceden a la profesión académica tiene un amplio incremento en las últimas décadas. Así, Gil Antón (1997) indica que de las tres actividades prioritarias -investigación, docencia y práctica profesional-, un 30.7% de mujeres se orienta a la primera actividad; el 35.5% a la segunda y un 33.7% al campo profesional; mientras que los hombres se ubican en un 24.6% en la investigación, 23.2% en la docencia y 52.2% en el campo profesional. Por su parte, en el campo de la investigación educativa, de 208 investigadores de educación en México, el 55% son mujeres y el 45% varones (Osorio, 2005: 33-35); por ejemplo, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa cuenta con 251 asociados, de los cuales casi el 60% son mujeres. Finalmente, el SNI reporta porcentajes casi iguales de 51% de mujeres y 49% de hombres. Tal situación pone de manifiesto que las mujeres han conquistado mayores espacios y generado más competencia pero, a su

vez, al feminizarse los espacios se segmentan nuevamente, en la medida en que ellas acceden a los niveles más bajos de las becas -candidatas y Nivel uno y dos-, mientras que los más altos continúan ocupados por los varones. A pesar de ello, las mujeres todavía no logran incursionar en ciertos campos temáticos, asociaciones, organismos de decisión política y científica y espacios editoriales.

Por otra parte, los hombres siguen desempeñando los cargos jerárquicos -rectores, secretarios académicos, administrativos, miembros de las juntas directivas- mientras que ellas, los de directoras de escuelas, facultades e institutos; es decir, aquellos que no tienen un nivel de participación en las decisiones de la política educativa en general y de las universidades en particular. En el año 2004, de 34 instituciones superiores sólo cuatro de ellas estaban ocupadas por mujeres⁷⁸ lo que indica que el 90% de los rectores de las universidades públicas en México son hombres. Asimismo, si tomo como ejemplo a la Universidad Veracruzana, en sus 67 años de existencia, ninguna académica ocupó el cargo de rectora y sólo dos lo hicieron como secretarías académicas, a partir del año 1997.⁷⁹

La inequidad de género también se manifiesta en el número de mujeres que reciben becas del SNI y son miembros de las comisiones dictaminadoras de esta Institución; en la evaluación del año 2003, el 30% de las becas obtenidas corresponden a mujeres y el 70% a los varones. Por su parte, esta subrepresentatividad aparece en los comités editoriales de revistas que, en el campo de la educación, se han mantenido en el mercado editorial durante más de tres

⁷⁸ Las élites profesionales femeninas para llegar a serlo, atraviesan o experimentan en general los siguientes procesos. Primero, una *selección social normal*, estándar, típica y propia de una sociedad de clases, en este caso, igual a la masculina. En segundo lugar, una *selección social impuesta por el patriarcado*, con unas condiciones para producirse, o poderse llevar a cabo, muy especiales en sí y diferenciales respecto a las élites profesionales masculinas. [...] En *tercer lugar*, la selección que implica el hecho de ser pioneras, trabajar en áreas inéditas para la mujer y que además estas áreas sean de los círculos del poder, intensifica la mencionada selección” (García de León Álvarez, 2005:147).

⁷⁹ Esta no participación o participación “a medias” la expresa una académica de la Universidad: “Cuando llegamos con otra académica a las reuniones con el Rector los hombres que conforman grupos o pequeños grupos se callan. No saben qué hacer, qué decir. Cambian de conversación”.

décadas. Es el caso de la *Revista de la Educación Superior*, editada por la ANUIES, cuyo Comité Editorial actualmente está conformado por quince integrantes, de los cuales el 80% son varones y el 20% restante mujeres.

Lo indicado anteriormente es sólo un reflejo de la manera en que la sociedad patriarcal, sexista y androcéntrica reproduce -inconscientemente o no-, los códigos de género y determina lo que puede ser “normal” y “adecuado” para las prácticas científicas,⁸⁰ académicas y editoriales. A pesar de la mayor presencia de mujeres en los diferentes campos del saber, la distribución de la matrícula no se ha realizado de manera equitativa, en cuanto existen todavía áreas predominantemente masculinas, en contraste con otras -las ciencias de la vida y humanidades-, en las que la presencia femenina es significativa.

Si bien las mujeres han internalizado a lo largo de su práctica de formación académica mayor capital cultural: ¿En qué medida la universidad les ha ofrecido nuevas orientaciones político-académicas que las conduzcan a replantearse no sólo su posición como mujeres sino, sobre todo, como mujeres científicas, académicas y profesionales? ¿El capital cultural adquirido como estudiantes ha generado un mayor estatus en su práctica laboral? ¿La internalización de modelos de género adquiridos en la familia les impide valorizar en esta etapa de la vida su condición y lograr la construcción de nuevas identidades e identificarse con el estatus adquirido?

La respuesta a cada uno de estos interrogantes pueden significarles un camino diferente que permita a cada una: a) mirar la vida familiar bajo otros referentes; b) “jugar” con la profesión de manera distinta; y c) construir la identidad a partir de una

⁸⁰ Un hecho que pone en evidencia lo que estoy expresando es lo ocurrido el año 2005, cuando el rector de la Universidad de Harvard, Lawrence Summers, expresó que las mujeres no tienen capacidad intrínseca para desempeñarse en las áreas de ciencias y matemáticas, lo que pone en evidencia, en pleno Siglo XXI, el grado en que se encuentran arraigados dentro de las comunidades científicas los prejuicios que la sociedad ha creado acerca de las capacidades y roles asignados a las mujeres. La declaración lo llevó a presentar la renuncia en el mes de febrero de 2006. De todas maneras, el ingreso de las mujeres al campo científico ha introducido cambios con el surgimiento de nuevas preguntas, enfoques y la aparición de nuevas propuestas para entender cómo se crea el conocimiento.

autopercepción como mujeres dominadas o bien liberadas. Pero, como he insistido en páginas anteriores, son ellas mismas quienes no pueden -o no quieren- romper el “techo de cristal” por condiciones de clase, capital cultural, etc., como lo indica la expresión de una académica de la universidad, estudiante de un postgrado de “calidad” del CONACYT, que en una reunión informal donde se hacía referencia a la situación de las mujeres presas y violadas por las fuerzas policíacas en Atenco,⁸¹ los días 3 y 4 de mayo de 2006, expresó:

Les pasó eso por mitoterías.⁸² Por salir de su casa. Por andar en la calle.

El *ethos* que desarrollan las académicas como intelectuales se puede manifestar a través de la autonomía fundada en la iniciativa, juicio propio, inteligencia o, como en este caso, por la subordinación, lo que las coloca en un plano de sujeción a los poderes públicos, paternos, sexistas y androcéntricos. En efecto, actuaciones que se manifiestan entre lograr la autonomía intelectual o seguir manteniendo la subordinación en la que se valora la obediencia y el sometimiento como atributos importantes para el aprendizaje intelectual y cognitivo que, posteriormente, se reflejará en la subordinación a la autoridad. En una palabra, para pasar de la

⁸¹ En el año 2001 se produjo un enfrentamiento entre los pobladores de San José de Atenco, Estado de México, con las fuerzas del gobierno federal, quien pretendía expropiar las tierras de los ejidatarios para construir un aeropuerto. El enfrentamiento desembocó, posteriormente, en los operativos de los días 3 y 4 de mayo de 2006, en los que las fuerzas policíacas detuvieron a más de 200 personas. Mientras que los hombres fueron salvajemente golpeados, la mayoría de las 47 mujeres presas fueron abusadas y violadas sexualmente, y estuvieron sin atención médica y sin medicamentos durante días, sin ser examinadas por un ginecólogo hasta cuatro semanas después de la agresión. Irónicamente, el 10 de mayo, “Día de la madre”, la directora de la cárcel fue a felicitarlas y ellas relataron: “las mujeres se empezaron a levantar las camisas, bajar los pantalones y a enseñar los moretones y dijeron: ¿Felices con esto. Ustedes tienen hermanas, hijas. ¿Estarían felices con esto? en, *La Jornada*, 13 de junio de 2006.

⁸² “*Que hace mitotes*”. Bullanguero, amigo de diversiones.

Mitote. (Del nahua *mitoti*, bailarín). Cierta danza indígena, en la que sus integrantes, asidos de las manos, formaban un gran corro, en medio del cual ponían una bandera, y junto a ella una vasija con bebida de la que, mientras hacían sus mudanzas al son de un tamboril, bebían hasta que se embriagaban. En, *Diccionario de la Lengua Española* (2001).

condición femenina a la situación de académicas liberadas será necesario desarrollar otros esquemas de pensamiento que les permitan alcanzar una nueva visión de la ciencia, la investigación y la docencia, lo que significa, a su vez, deconstruir los patrones culturales internalizados como androcéntricos -que reproducen y justifican las condiciones de desigualdad- para desarrollar otros modelos de pensamiento y la construcción de nuevas identidades.

En síntesis, los rasgos que caracterizaron al sistema de educación superior mexicano durante el periodo analizado, se inscriben en un complejo contexto en el que se tensan integración global/ realidades locales, como analizaré a continuación en el caso de la Universidad Veracruzana. Dichas transformaciones no sólo hablan de la construcción de nuevas identidades institucionales y académicas sino, sobre todo, ponen en evidencia situaciones laborales, organizacionales, simbólicas y genéricas.

4.2 ESCENARIO ETNOGRÁFICO: LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Como he señalado en el apartado anterior para el conjunto del sistema de educación superior, los cambios operados en el ámbito nacional e internacional incidieron de manera diferente en cada una de las universidades en función de su historia, trayectorias y vínculos que mantienen con el poder político en el contexto en el que están insertas. Así, por más de medio siglo la Universidad Veracruzana ha estado ligada al Estado de Veracruz, México, en su desarrollo y proyección estratégica. Durante sus 67 años de existencia se ha consolidado como una institución educativa de importancia al haber expandido su presencia a lo largo y ancho del Estado. En este apartado no pretendo hacer un recorrido histórico, sino más bien indicar los momentos más significativos de su existencia, entre los que destaco:

- a) Su creación
- b) La reorganización y diversificación académico-administrativa
- c) La autonomía

La Universidad es fundada en 1944 como respuesta a las condiciones políticas, económicas y culturales nacionales y estatales. Veracruz se transforma en un polo de desarrollo social y educativo, dando lugar a que nuevos sectores sociales tengan acceso a la educación superior, entre ellos, los asalariados y campesinos. Se crea con el propósito de contribuir al desarrollo de la educación superior en el Estado y satisfacer la demanda de una sociedad en movimiento sobre la base de las ya existentes Facultad Jurídica, Bellas Artes, Escuela de Enfermeras y Parteras de Xalapa, la Escuela Superior de Música y el Departamento de Arqueología. Asimismo, pasan a formar parte de ella las escuelas de nivel medio y medio superior del Estado.

En la década de los cincuenta a las ya existentes facultades de Medicina, Odontología, Pedagogía, etc., se agregan otras opciones de formación profesional en varias áreas del conocimiento. En 1958 se inician las actividades de investigación al fundarse el Instituto de Investigaciones Médico-Biológicas. En el campo de la difusión de la cultura, se publica la revista *La palabra y el hombre* y se inaugura el Museo de Antropología y de Artes Plásticas en la ciudad de Xalapa. El periodo comprendido entre 1950 y 1968 es una primera etapa de consolidación institucional, crecimiento y desconcentración, en la medida en que no sólo se imparten carreras en Xalapa sino también en otras regiones del Estado -Veracruz y Orizaba- y se fundan nuevas escuelas de nivel medio superior. En 1968, se separa del Sistema de Enseñanza Media y Secundaria y reorganiza su estructura interna para asumir, progresivamente, las funciones de docencia, investigación, difusión de la cultura y extensión de los servicios. Esta década se caracteriza por el aumento del número de

carreras en licenciatura, especialmente las tradicionales, dando origen a una expansión sin innovación de fondo.

Al igual que ocurre en otras instituciones de educación superior del país, la década de los setenta se distinguió por el crecimiento y expansión acelerados. Se establecen nuevas sedes de la Universidad en el Estado y la apertura de las facultades de Economía, Administración de Empresas, Biología, Inglés, Francés, Estadística, Trabajo Social, etc.. Un aspecto a destacar en este periodo es el impulso que se da al área de investigación al fundarse los Centros de Investigaciones Educativas, Históricas, Literarias, Jurídicas, Estudios Económicos y Sociales, el Instituto de Medicina Forense e Investigaciones Biológicas, que le otorgan una nueva dimensión a la institución, cuya actividad estaba centrada en la docencia. Asimismo, se reestructura el antiguo esquema académico-administrativo por áreas de conocimiento: Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias Exactas, Médico-Biológicas y Artísticas. En 1976, se descentraliza académica y administrativamente y se establecen las delegaciones regionales en cinco zonas del Estado: Xalapa, Córdoba-Orizaba, Coahuila-Coahuila de Zaragoza, Poza Rica-Tlaxcala y Veracruz. Así, sus planteles se distribuyen en 14 localidades ofreciendo licenciaturas, postgrados y carreras de nivel técnico.

Hacia 1980 hay una disminución en cuanto a la expansión y crecimiento de las entidades académicas con la desaparición del Ciclo de Iniciación Universitaria y, como consecuencia, se reestructuran los planes y programas de estudio de la licenciatura. De todas maneras, el aumento acelerado de la matrícula obliga a dar gran impulso a la formación del personal académico a través de cursos de formación, especialización y la creación de postgrados. En los ochenta se requirió la contratación de gran número de académicos con el grado de licenciatura y por horas clase. Así, las/los recién egresadas/os llegaron a la docencia sin una sólida formación teórica-pedagógica y sin mecanismos suficientemente claros que pautaran su ingreso, lo que

originó una escasa integración de grupos académicos, en algunos casos, con serias limitaciones en la medida que el contacto con la educación superior había sido sólo como alumnas/os.

En la década de los noventa, nuevos cambios se produjeron en lo administrativo y académico, dando lugar al crecimiento de los cuerpos político-administrativos; excesiva burocratización de las tareas; deterioro de las condiciones económicas de las/os académicas/os; modificación de la currícula que incidió en la preparación de los estudiantes, lo que, junto a inadecuadas condiciones institucionales, impide desarrollar satisfactoriamente su actividad. Así, la desconcentración geográfica obligó, en 1992, a que las actividades académicas fueran coordinadas, además de la Secretaria Académica, por las Vice-Rectorías ubicadas en las distintas zonas del estado, mientras que la docencia quedó bajo la coordinación de las seis Áreas Académicas ya establecidas -Ciencias de la Salud, Artes, Biológico-Agropecuaria, Económico-Administrativa, Humanidades y Técnica. Para coordinar la investigación se crea la Dirección General de Investigación, a la que pasan a formar parte los institutos. Asimismo, se funda la Dirección de Postgrado de la que dependerán algunos programas, mientras que otros se ubican en las facultades o los institutos. Se instituyen programas de maestrías y doctorados elaborados en la propia universidad -Medicina Forense, Administración de Empresas, Ciencias Penales, Lenguaje y Educación, Evaluación Educativa, etc.- o por convenios establecidos con universidades extranjeras, de España, Inglaterra, etc.

En el momento actual las actividades docentes se llevan a cabo en 32 facultades ubicadas en Xalapa, 13 en Veracruz, 8 en Córdoba-Orizaba, 13 en Poza Rica-Tuxpan y 7 en Coatzacoalcos-Minatitlán. Mientras que la planta docente está integrada por 5,020 profesores, de los cuales el 20.52% es de tiempo completo, 4.17% de medio tiempo y el 75.31% restantes académicas/os por hora. De la totalidad de éstas/os el 82.85% imparte docencia en la licenciatura y sólo el 17.15%, en el

postgrado. El número de académicos y tipo de contratación se indica en el cuadro siguiente:

CUADRO VII
TIPO DE CONTRATACIÓN

Contratación ⁸³	Frecuencia	Porcentaje
Docente TCC	942	18.76
Investigador TCC	358	7.13
Docente-investigador TCC	1	0.02
Ejecutante TCC	254	5.06
Técnico Académico TC	542	10.80
Docente MT	104	2.07
Investigador MT	19	0.38
Ejecutante MT	2	0.04
Técnico Académico MT	26	0.52
Docente PA	2720	54.18
Académico Instructor TC	28	0.56
Académico Instructor TI	24	0.48
Totales	5020	100.00

Fuente: Dirección de Personal de la Universidad Veracruzana

⁸³ En el artículo 96 de la Ley Orgánica se indica que el personal académico se clasifica, en función de:

1. La actividad principal en: a) docentes, b) investigadores, c) docentes/investigadores, d) ejecutantes, e) técnicos académicos y f) académico instructor.
2. Su nombramiento: a) académicos de carrera, b) técnicos académicos y c) docentes de asignatura.
3. El tiempo de dedicación en: a) Tiempo Completo, b) Medio Tiempo, c) por horas y d) por jornada [...].
4. La distribución de la carga de trabajo. Los académicos de carrera: Titular “C” de Carrera (TCC), Titular “B” de Carrera (TBC) y Titular “A” de Carrera (TCA) además de la cátedra deben realizar otras actividades (asesorías, tutorías, elaboración de material didáctico, investigación y extensión, etc.). Docente de Medio Tiempo (MT) y, docentes por asignatura (PA) que, además de la docencia deben elaborar los programas de estudio de las materias y el material de apoyo didáctico. Y, por último, los técnicos académicos (TA), son los que realizan actividades de docencia asignadas institucionalmente.

El cuadro anterior hace referencia al tipo de contratación del personal académico y, a su vez, refleja las condiciones de invisibilidad de las mujeres como sucede en las estadísticas nacionales.

En términos globales el número de académicos de la Universidad es de 5,020 pero, para los efectos del trabajo, me interesa tomar en consideración las categorías de Académico de Carrera Titular “A”, “B” y “C”, Docente de Medio Tiempo (MT), Técnico Académico (TA) y Docente por Asignatura (PA). Esta clasificación tiene que ver con el tipo de nombramiento, dedicación, carga de trabajo e ingresos; por ejemplo, para las/os contratadas/os en las tres primeras categorías (“A”, “B” y “C”) las diferencias se establecen en cuanto al grado, las exigencias y el sueldo. Así, un Titular “C” debe cumplir 25 horas semanales distribuidas entre 18-20 horas destinadas a la docencia y las restantes para las demás actividades académicas - tutoría, investigación, difusión, etc.- y el salario -dependiendo de la antigüedad- se distribuye aproximadamente entre \$15.000.00⁸⁴ a \$25.000.00 mientras que las/os contratados por hora clase (PA) tienen un ingreso de \$90.00 por hora semana-mes. Asimismo, puedo indicar que existe una proporción mayor de docentes por horas clase (54.18%) que en plazas de tiempo completo (18.76%) y medio tiempo (2.7%) lo que genera no sólo condiciones adversas para la vida académica, dando origen a una diferencia muy marcada entre las/os que toman a la profesión como actividad laboral central y el grueso de las/os académicas/os que deben optar por buscar formas alternativas de ingreso en el mercado laboral. A su vez, pone en evidencia la manera en que la actividad prioritaria de la Universidad es la docencia, en la medida en que sólo el 7.15% del personal está avocado a la investigación, a pesar de que en la última década se han ido modificando los criterios de ingreso a la vida académica y se toma como requisito el grado de maestría en el caso de la docencia y el doctorado para

⁸⁴ El salario de un Tiempo Completo (TCC), con más de 30 años de antigüedad equivale a 2.272.00 USD o 1.660.00 € mientras que los contratados por horas - reciben 6 € la hora semana-mes.

investigación. Es decir, surgen nuevas reglas de juego tanto para el otorgamiento de plazas como para lograr definitividad en el cargo.

Con relación a las condiciones de contratación del personal femenino, al igual que lo que sucede con las estadísticas nacionales, las mujeres siguen siendo negadas, no tomadas en cuenta, pues no aparecen desagregadas en cuanto a tipo de cargos, funciones desempeñadas, etc.

Por otra parte, un aspecto a destacar es el aumento de la matrícula y la concentración de un elevado número de alumnas/os en las carreras tradicionales -leyes, pedagogía, psicología, medicina, administración de empresas, etc-. Por ejemplo, para 1998 el porcentaje de alumnas en licenciatura se distribuyó de la siguiente manera:⁸⁵ Ciencias de la Salud, 19%; Humanidades, 20.22%; Económico-Administrativa, 30.68%; Técnica, 22.81%; Biológico-Agropecuaria, 5.18% y Artes, 1.91%. Mientras que en el nivel técnico y técnico universitario -enfermería, prótesis dental, histopatología, embalsamador y radiología- representaban sólo el 0.75% de la matrícula total. En el cuadro VIII se refleja la manera en que se distribuye la matrícula por áreas de conocimiento y por género en el periodo comprendido entre 2001-2002. Datos que ponen en evidencia que dentro del nivel de preferencia de las mujeres en la elección de carreras continúan mediante las tradicionales -ciencias de la salud, 64.36%, humanidades, 59.0% y económico-administrativa, el 53.71%-. Carreras que presentan un alto índice de saturación y, por lo tanto, gran competitividad en el mercado laboral. Sin embargo, el porcentaje de la matrícula por género es relativamente proporcional dado que las mujeres representan el 49.57 % y los varones el 50.43% como indico en el cuadro siguiente.

⁸⁵ Cfr. Universidad Veracruzana. *Consolidación y proyección. Hacia el siglo XXI*, Xalapa, Universidad Veracruzana, (S-f), pp.9-25.

CUADRO VIII

MATRÍCULA POR GÉNERO, ÁREA ACADÉMICA Y NIVEL

UNIVERSIDAD VERACRUZANA MATRÍCULA POR GÉNERO Y ÁREA ACADÉMICA NIVEL TÉCNICO, TÉCNICO SUPERIOR UNIVERSITARIO Y LICENCIATURA 2001-2002						
ÁREA ACADÉMICA	HOMBRES		MUJERES		TOTAL	
	MAT.	%	MAT.	%	MAT.	%
Artes	487	52.20	446	47.80	933	100
Ciencias Biológico-Agropecuarias	1,793	65.53	943	34.47	2,736	100
Ciencias de la Salud	3,329	35.64	6,012	64.36	9,341	100
Económico-Administrativa	5,484	46.29	6,362	53.71	11,846	100
Humanidades	3,634	40.99	5,231	59.01	8,865	100
Técnica	7,366	73.00	2,725	27.00	10,091	100
Total	22,093	50.43	21,719	49.57	43,812	100

Fuente: Dirección General de Administración Escolar. Universidad Veracruzana.

Los datos anteriores reflejan la manera en que las mujeres se han ido incorporando como alumnas, lo que posteriormente ha incidido en el número de las que ingresaron como docentes, investigadoras o a los postgrados, por una parte, o como docentes e investigadoras, por otra.

En 1997 se produjo uno de los cambios más significativos en la institución: la promulgación de la autonomía. Así, la *Ley de Autonomía* (1997) establece que a partir de ese momento la Universidad tendrá:

La facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí misma y realizará sus fines de conservar, crear y transmitir la cultura a través de las funciones de docencia, investigación, difusión y extensión, respetando las libertades de cátedra, de investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinará sus planes y programas; fijará los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico y administrará su patrimonio. (:5)

Al transformarse en autónoma se generó un conjunto de transformaciones,⁸⁶ entre las que puedo citar: a) la puesta en práctica de un nuevo sistema de gobierno que, a diferencia del tradicional -elegido por el gobernador en turno- se transforma en una elección “sutil” bajo el lema de “participación democrática” entre sus miembros: académicas/os y alumnas/os; b) la designación de la Junta de Gobierno que originó otros mecanismos de control de los recursos financieros y el establecimiento de una nueva normatividad; c) la puesta en práctica de un nuevo diseño curricular para la licenciatura denominado “Modelo Educativo Integral Flexible”,⁸⁷ y d) la consolidación de programas de maestrías y doctorados generados a partir de numerosos convenios interinstitucionales nacionales y extranjeros.

El nuevo régimen de gobierno generó modificaciones referidas a: 1) los dispositivos de conducción académico-administrativos; 2) los procedimientos de evaluación institucional y programas de estímulos al desempeño académico; 3) la incidencia de las nuevas tecnologías de comunicación; y 4) la construcción de

⁸⁶ “La modernización se ha constituido como un momento de ruptura, que ha dado lugar a la construcción de una universidad radicalmente distinta de la que conocimos en el pasado; las políticas gubernamentales de la última década expresan la intención de transformar el sistema universitario para atender algunas de las exigencias económicas, sociales y simbólicas derivadas de los procesos de integración global. Tales transformaciones se expresan de manera clara en la profunda modificación del régimen de gobierno de la universidad, que fomenta la acción autónoma de las instituciones y los sujetos, con la finalidad de remover la ‘cultura de dependencia’ que fomentó el Estado del bienestar a lo largo de cinco décadas [...] Esta nueva identidad florece al lado de la *conducción a distancia* que han empezado a ejercer el estado y las propias instituciones a través de las muy diversas instancias de coordinación y evaluación”. Ibarra Colorado (2005:180).

⁸⁷ Modelo que tiene como objetivo: “Propiciar en los estudiantes de la diversas carreras que oferta la Universidad Veracruzana una formación integral y armónica: intelectual, humana, social y profesional.”

Para alcanzar sus objetivos la currícula se organiza en cuatro ejes: teórico, heurístico y axiológico. Incluye cursos y experiencias educativas obligatorias y optativas que cubren los contenidos en cuatro áreas de formación: a) básica que, a su vez, está integrada por dos campos: uno general y otro de iniciación a la disciplina; b) formación disciplinaria; c) formación terminal y d) elección libre. Asimismo se flexibiliza al permitir a los alumnos cursar las experiencias educativas en otras facultades de la universidad o nacionales e internacionales y simplemente el sistema de créditos. Cfr. Beltrán Casanova (s/f).

nuevos códigos de comunicación. Todos y cada uno de estos “cambios” generaron nuevas estrategias discursivas que asocian la calidad y la excelencia como base para la construcción de la universidad. Situación que dio origen al desarrollo de nuevos valores, actitudes y formas de autoidentificación de las/os académicas/os, los grupos de académicos y los de poder. Por su parte, incidieron en una mayor diversificación en áreas de formación; por ejemplo, en el momento actual ofrece 74 opciones en licenciatura, 4 carreras de nivel técnico y 70 programas de postgrado. Asimismo, cuenta con una matrícula de 60 mil alumnos y una planta de 5,020 individuos entre docentes, investigadores, ejecutantes, instructores de deportes y técnicos académicos.

Por otra parte, un aspecto que quiero destacar es la manera en que la participación de la mujer ha sido sumamente limitada en la Universidad. Especialmente, en posiciones y cargos del *staff* de decisiones político-académicas. Así, por ejemplo, durante los 67 años de existencia ha tenido 19 rectores y dos Secretarías Académicas. Estas últimas a partir del año 1977. Asimismo, la primera Junta de Gobierno (1997-2001) estuvo integrada sólo por varones (11) mientras que en la segunda ingresaron dos mujeres y, durante estos 9 años de existencia, por primera vez, en noviembre de 2006, una mujer ocupa la presidencia que se asigna a uno de los miembros por orden alfabético y tiene una duración de 6 meses. Esta falta de representatividad en la cima del poder indica los mecanismos de discriminación que se han ejercido en cuanto a la división sexual del trabajo. Es decir, pone en evidencia de qué manera la estructura patriarcal y las prácticas discriminatorias con ella asociadas están íntimamente conectadas con la estructura política dominante. En el cuadro IX indico el porcentaje del personal académico distribuido por género, mientras que en el X y XI los datos referidos a edad, estado civil y tipo de contratación. Estos dos últimos indican igualmente la invisibilidad femenina en la medida en que no se hallan desagregados por género.

CUADRO IX
GÉNERO

SEXO	Frecuencia	Porcentaje
Hombres	3024	60.2
Mujeres	1996	39.8
Total	5020	100.0

Fuente: Dirección de Personal de la Universidad Veracruzana

CUADRO X
EDAD

Edad	Frecuencia	Porcentaje
23-32	299	6.0
33-42	1026	20.4
43-52	1993	39.7
53-62	1303	26.0
63-72	318	6.3
73-82	73	1.5
83-92	8	0.2
Total	5020	100.0

Fuente: Dirección de Personal de la Universidad Veracruzana

CUADRO XI
ESTADO CIVIL

Estado Civil	Frecuencia	Porcentaje
Casado	3987	79.42
Soltero	912	18.17
Divorciado	67	1.33
Unión libre	30	0.60
Viudo	24	0.48
Totales	5020	100.00

Fuente: Dirección de Personal de la Universidad Veracruzana

En el año 2006 la subrepresentatividad de las mujeres se mantiene en los cargos. Así, los de mayor decisión político-académica -rector, secretario académico, director de administración y finanzas, abogado general y director de investigaciones-, están ocupado por los varones,⁸⁸ mientras que en las vicerrectorías el 25% de los cargos lo desempeñan las mujeres y el 75% restante los varones. De las seis áreas académicas -Ciencias de la Salud, Biológico-agropecuaria, Económico-administrativa, Humanidades, Artes y Técnica- cinco son coordinadas por varones que representa el 85.4% y una sola, la de humanidades, está a cargo de una mujer (14.3%).

Con relación a la dirección de las facultades, como lo indico en el cuadro XII, de 75, el 70.7% está a cargo de varones y 29.3%, de mujeres. Si analizo la distribución por regiones, en Xalapa el 72.7% corresponde a los primeros, mientras el 27.7% a las segundas. En Veracruz, el 46.2% son hombres y 53.8%, mujeres; en Córdoba-Orizaba 75% de varones y 25% de mujeres; en Poza Rica-Tuxpan 84.6% de varones y 15.4% de mujeres; y en Coatzacoalcos-Minatitlán, 75% de varones y el 25% de mujeres. De acuerdo con los datos anteriores, un aspecto a destacar es que, a pesar de que las mujeres han ido ganando mayores espacios académicos, siguen subrepresentadas, incluso en aquellas áreas que en las últimas décadas han tenido

⁸⁸ La invisibilidad aparece también en los discursos tanto de los hombres como de las propias mujeres. En el primer caso, cito las palabras del Señor Rector en dos eventos académicos: el primero, en la toma de posesión del Director del Instituto expresó: “No hablo de investigadoras e investigadores. Solo digo investigadores. Tomo el término genérico investigadores”. Con estas palabras quiso expresar dos situaciones; una, la no existencia de las mujeres, y otra, su distancia con el poder político nacional representado, en este momento, por el Partido Acción Nacional.

Por otra parte, en el discurso de la conmemoración de los 30 años del Sindicato, el líder expresó: “Somos trabajadores y académicos”, en un panel integrado en su totalidad por varones.

Esta misma situación es confirmada por una académica, titular de la Dirección General de Apoyo al Desarrollo Académico e Innovación Educativa quien precisó que el apoyo del Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior (PROMEP) es un reconocimiento: “al número de profesores con perfil deseable representa el 18% de la planta docente de la institución en total, la UV cuenta con 255 profesores con perfil deseable PROMEP aunque en esta segunda etapa de reconocimiento, 77 profesores que respondieron a la convocatoria emitida en 2005 recibieron los estímulos. De estos, 54 provienen de Xalapa, 6 de Veracruz, 9 de la región Córdoba-Orizaba, 1 de Coatzacoalcos y 7 de la región Poza Rica-Tuxpan.” *Universo*, Xalapa, Universidad Veracruzana, No. 216, 20 de marzo de 2006.

mayor explosión de la matrícula femenina: económico-administrativa, ciencias de la salud; mientras que las áreas técnica y biológico-agropecuaria siguen en poder de los hombres, como lo indico en el cuadro siguiente.

CUADRO XII
DIRECTORAS/ES DE FACULTADES POR REGIÓN Y ÁREA DE ESTUDIO

REGIÓN	XALAPA		VERACRUZ		CÓRDOBA-ORIZABA		POZA R.-TUXPAN		COATZAC.-MINATITLÁN		SUBTOTAL		TOTAL
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	
ÁREAS	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	
ARTES	2 50%	2 50%	0	0	0	0	0	0	0	0	2 50%	2 50%	4 5.3%
BIOLÓG.-AGROP.	0 0%	2 100%	0 0%	1 100%	0 0%	1 100%	0 0%	1 100%	0 0%	1 100%	0 0%	6 100%	6 8%
C. DE LA SALUD	2 33.3%	4 66.7%	5 71.4%	2 28.6%	1 33.3%	2 66.7%	1 25%	3 75%	1 33.3%	2 66.7%	10 43.5%	13 56.5%	23 30.7%
ECONOM.-ADMINIST.	2 50%	2 50%	1 50%	1 50%	0 0%	1 100%	0 0%	1 100%	0 0%	1 100%	3 33.3%	6 66.7%	9 12%
HUMANIDADES	3 37.5%	5 62.5%	1 50%	1 50%	0	0	1 50%	1 50%	1 100%	0 0%	6 46.2%	7 53.8%	13 17.3%
TÉCNICA	0 0%	9 100%	0 0%	1 100%	1 33.3%	2 66.7%	0 0%	5 100%	0 0%	2 100%	1 5%	19 95%	20 26.7%
SUBTOTAL	9 27.3%	24 72.7%	7 53.8%	6 46.2%	2 25%	6 75%	2 15.4%	11 84.6%	2 25%	6 75%	22 29.3%	53 70.7%	75 100%
TOTAL	12%	32%	9.3%	8%	2.7%	8%	2.7%	14.7	2.7%	8%	29.3%	70.7%	100%

Fuente: Dirección de Personal de la Universidad Veracruzana

Con relación a los puestos de secretarias/os de facultades, la distribución es la siguiente: de los 72 cargos, el 47.2% lo tienen las mujeres y el 52.8% los varones. Si esta misma lectura la realizamos por regiones, aparece que en la zona de Xalapa el 60% corresponde a las primeras y el 40% a los segundos, mientras que en Veracruz el 58.3% lo tienen ellas y el 41.7% los varones. En Córdoba-Orizaba, el 25% las primeras y el 75% los segundos, y en Poza Rica-Tuxpan, 23.1% las mujeres y 76.9% los varones. Por último, en Coatzacoalcos-Minatitlán, el 37.5% lo desempeñan las mujeres y el 62.5% los varones. Como en el caso de las direcciones, un dato a destacar es que las mujeres ocupan mayor número de cargos en Humanidades

(84.6%) y Ciencias de la Salud (52.2%). Mientras que en el área técnica el porcentaje sigue siendo menor (16.7%) con relación al de los varones, como lo indico en el cuadro XIII.

CUADRO XIII
SECRETARIAS/OS DE FACULTADES POR REGIÓN Y ÁREA DE ESTUDIO

REGIÓN	XALAPA		VERACRUZ		CÓRDOBA-ORIZABA		POZA R.-TUXPAN		COATZAC.-MINATITLÁN		SUBTOTAL		TOTAL
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	
ÁREAS													
ARTES	1 25%	3 75%					0	0			1 25%	3 75%	4 5.6%
BIOLÓG.-AGROP.	1 100%	0 0%	1 100%	0 0%	0 0%	1 100%	1 100%	0 0%	0 0%	1 100%	3 60%	2 40%	5 6.9%
C. DE LA SALUD	6 100%	0 0%	4 57.1%	3 42.9%	1 33.3%	2 66.7%	0 0%	4 100%	1 33.3%	2 66.7%	12 52.2%	11 47.8%	23 31.9%
ECONOM.-ADMINIST.	1 25%	3 75%	1 50%	1 50%	1 100%	0 0%	0 0%	1 100%	1 100%	0 0%	4 44.4%	5 55.6%	9 12.5%
HUMANIDADES	6 75%	2 25%	2 100%	0 0%			2 100%	0 0%	1 100%	0 0%	11 84.6%	2 15.4%	13 18.1%
TÉCNICA	3 42.9%	4 57.1%	0 0%	1 100%	0 0%	3 100%	0 0%	5 100%	0 0%	2 100%	3 16.7%	15 83.3%	18 25%
SUBTOTAL	18 60%	12 40%	7 58.3%	5 41.7%	2 25%	6 75%	3 23.1%	10 76.9%	3 37.5%	5 62.5%	34 47.2%	38 52.8%	72
TOTAL	26.4	16.7	9.7	6.9	2.8	8.3	4.2	13.9	4.2	6.9	47.2	52.8	100%

Fuente: Dirección de Personal de la Universidad Veracruzana

Por otra parte, los cargos directivos de los institutos de investigación están ocupados en un 70% por los varones y en un 30% por mujeres. Si este porcentaje lo ubicamos por zonas, en Xalapa el 60% corresponde a los primeros y el 25% a las segundas, mientras que en Veracruz 10% son hombres y 5% mujeres.

Como he analizado en páginas anteriores, otro de los apartados en los que se pone en evidencia la diferencia por género es en el porcentaje de académicas/os que se encuentran en: a) el Sistema Nacional de Investigadores, y b) en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico, otorgado por la Universidad.

Con relación al primer apartado, la beca del SNI, otorgada por el CONACYT, los cuadros XIV y XV ofrecen el porcentaje de académicas/os que la obtuvieron, distribuidas/os por institutos de investigación y facultades. La beca se otorga con base en cinco niveles: candidato, niveles 1, 2 y 3 y Emérito. Así, en el área de humanidades el 39.3% lo obtuvieron las mujeres y el 60.7% los varones. Si estos porcentajes los analizamos por nivel, en el de Candidata/o 33.3% es de las mujeres y 66.7% de los varones; en el Nivel uno el 57.1% la obtienen ellas y el 42.9% los varones; en el Nivel dos el 22.2% corresponde a las mujeres y el 77.8% a los hombres mientras que los dos últimos niveles, tres y Emérito, sólo lo obtuvieron los varones. Por su parte, en Ciencias de la Salud, el 25% de las becas las tienen ellas frente al 75% de varones. En esta área la distribución por niveles es como sigue: en el Nivel uno, el 14.3% de mujeres y 85.7% de los varones; el Nivel dos sólo lo obtuvieron las mujeres. En el área Biológico-agropecuaria alcanzaron la beca un 23.1% de mujeres y 76.9% de varones; en el Nivel uno el 30% son mujeres y el 70% varones, y los restantes niveles corresponden a los hombres. En el área Técnica ninguna de ellas la obtuvo. Debo destacar que las dos primeras áreas –Humanidades y Ciencias de la Salud- son en las que se encuentra el porcentaje más alto de mujeres, pero el número de becas por ellas obtenidas sigue siendo menor, como lo indico en el cuadro siguiente.

**CUADRO XIV
MIEMBROS DEL SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGADORES (SNI)
ADSCRITOS A CENTROS E INSTITUTOS DE LA UV**

ÁREAS/ INSTITUTOS			NIVEL		1		2		3		E		TOTAL
	SEXO		C										
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	
HUMANIDADES													
Dirección General de Investigaciones	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Antropología	3	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3
Histórico-Sociales	2	9	1	1	0	3	1	5	0	0	0	0	11
Lingüístico-literarias	2	4	0	0	2	1	0	1	0	1	0	1	6
Inves. en Educación	0	3	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	3
Invest. Jurídicas	4	0	0	0	3	0	1	0	0	0	0	0	4
	11	17	1	2	8	6	2	7	0	1	0	1	28
	39.3%	60.7%	33.3%	66.7%	57.1%	42.9%	22.2%	77.8%	0%	100%	0%	100%	50%
C. SALUD													
Invest. Psicológicas	1	3	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	4
Psicología y Educ.	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2
Salud Pública	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Medicina Forense	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	2	6	0	0	1	6	1	0	0	0	0	0	8
	25%	75%	0%	0%	14.3%	85.7%	100%	0%	0%	0%	0%	0%	14.3%
BIOLÓG.-AGROP.													
Invest. Biológicas	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
Neuroetología	2	5	0	1	2	2	0	1	0	1	0	0	7
Médico-biológicas	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
Ecología y Pesqu.	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2
	3	10	0	1	3	7	0	1	0	1	0	0	13
	23.10%	76.90%	0%	100%	30%	70%	0%	100%	0%	100%	0%	0%	23.2%
TÉCNICA													
Ciencias básicas	0	4	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	4
Ingeniería	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	0	5	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	5
	0%	100%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	8.9%
COORD. ESTUDIOS DE POSTGRADO													
	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	0%	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1.8%
SEA													
	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	0%	100%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1.8%
TOTAL	16	40	1	3	12	26	3	8	0	2	0	1	56
	28.6%	71.4%	1.8%	5.4%	21.4%	46.4%	5.4%	14.3%	0%	3.6%	0%	1.8%	100%

En el cuadro XV indico, por facultades, el porcentaje de las académicas/os que obtuvieron la beca del SNI, distribuidas de la siguiente manera: 1) Humanidades, 28.6% de mujeres y 71.4% de varones -en ésta, las mujeres sólo están presentes en el primer nivel con el 40% de las becas-; 2) en Ciencias de la salud, 66.7% de mujeres y 33.3% de varones; 3) En Biológico-agropecuaria el 100% corresponde a ellas, mientras que en Técnica y Económico-administrativa ninguna la obtuvo. En estas dos últimas áreas, al igual que en la Facultad de Pedagogía, las mujeres no están presentes.

CUADRO XV

**MIEMBROS DEL SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGADORES (SNI)
ADSCRITOS A FACULTADES DE LA UV**

ÁREAS/ FACULTADES			NIVEL		1		2		3		E		TOTAL
	SEXO		C		F		M		F		M		
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	
HUMANIDADES													
Música	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Sociología	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2
Filosofía	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
Derecho	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Comunicaciones	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	2	5	0	1	2	3	0	1	0	0	0	0	7
	28.6%	71.4%	0%	100%	40%	60%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	35%
C. SALUD													
Bioanálisis	2	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	3
	66.7%	33.3%	50%	50%	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	15%
BIOLÓG.-AGROP.													
Veterinaria y Zootec.	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	100%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	0%	5%
TÉCNICA													
Física e Inteligencia Artificial	0	4	0	0	0	3	0	1	0	0	0	0	4
Instrumentación Electrónica	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Matemáticas	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	0	7	0	3	0	3	0	1	0	0	0	0	7
	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	35%
ECONÓMICO-ADMIN.													
Estadística	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Economía	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	0	2	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2
	0%	100%	0%	0%	0%	100%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	10%
TOTAL	5	15	1	5	3	7	1	3	0	0	0	0	20
	25%	75%	5%	25%	15%	35%	5%	15%	0%	0%	0%	0%	100%

Fuente: Dirección General de Investigaciones de la Universidad Veracruzana

Como he expresado en páginas anteriores, las mujeres han ido ganando reconocimiento y nuevos espacios académicos, como en el caso de las becas, pero la

exclusión se va moviendo en la medida en que las de nivel más alto, es decir, del Nivel dos en adelante, sólo las alcanzan los varones.

En cuanto al segundo apartado, las becas que otorga la Universidad a las/os académicas/os cada bienio como reconocimiento a la productividad aparecen consignadas en el cuadro siguiente.

CUADRO XVI

PROGRAMA DE ESTÍMULOS AL DESEMPEÑO DEL PERSONAL ACADÉMICO

COMPARATIVO DE LA DISTRIBUCIÓN POR PERIODO, POR GÉNERO Y POR NIVEL DE LOS ACADÉMICOS EVALUADOS									
NIVELES	1999-2001			2001-2003			2003-2005		
	M	F	ABS.	M	F	ABS.	M	F	ABS.
0	341	166	507	146	84	230	78	58	136
I	282	170	452	152	100	252	85	71	156
II	219	160	379	176	130	306	100	81	181
III	181	113	294	170	122	292	96	74	170
IV	395	286	681	435	323	758	431	310	741
V							23	16	39
VI							15	12	27
TOTAL	1418	895	2313	1079	759	1838	828	622	1450
	61.31%	38.76%	100%	58.71%	41.29%	100%	57.10%	42.89%	100%

Fuente: Departamento de Estímulos a la Productividad Académica de la UV

Estas becas de reconocimiento al desempeño académico y de apoyo económico han estado vigentes desde 1991, y sus variaciones han sido con relación a: 1) el aumento de niveles, y 2) mayor nivel de exigencia en cuanto al grado.

Con relación a los niveles, se agregan, en este último bienio, el cinco y el seis, los cuales son ocupados en un 42.89% por las mujeres y en un 57.10% por los varones. De todas maneras, a lo largo de estos tres últimos bienios las mujeres han ido aumentando el porcentaje en los distintos niveles -38.76%, 49.29% y 42.89%,

respectivamente- mientras que los varones han sufrido un decrecimiento al pasar del 61.31% en el 2001 al 57.71% en el 2005. En cuanto al segundo apartado, se exige a partir del año 2003 el nivel de maestría para poder aspirar a la beca.

Como he indicado en páginas anteriores, para la universidad mexicana en general como para la Veracruzana en particular, las mujeres siguen subrepresentadas en las coordinaciones de revistas académicas; por ejemplo, *La Palabra y el Hombre*, fundada en 1957, ha tenido, en sus 40 años de existencia, 91.67% de directores varones y 8.33% de mujeres. Asimismo, *La Ciencia y el Hombre*, en sus 12 años de vida, sólo los varones han ocupado la coordinación. En este caso, se han sumado a la subrepresentatividad en estos espacios académicos diversos mecanismos de devaluación con respecto a los títulos y los cargos, como lo expresa un académico ante la lectura de la conformación de un Comité Editorial:

En esa lista hay un errorcillo: la Doctora tal no es Doctora.
R: ¡Ella me mando su síntesis curricular e indica ese grado!
¡Checa! Expresó el miembro recién integrado a la junta.

De todas maneras, las mujeres han llegado a la universidad para quedarse. Si bien ha cambiado su composición por la explosión de la matrícula a partir de los setenta -lo que generó un aumento en el porcentaje no sólo de alumnas sino de académicas e investigadoras-, siguen reproduciendo estructuras de pensamiento que las mantienen en situación de invisibilidad, de dominación. En estos últimos 25 años no se ha modificado sustancialmente la idea de que las mujeres son diferentes y combatir los argumentos que sustentan que son física, psicológica y socialmente inferiores. Simone de Beauvoir lo decía mejor que yo: “en un mundo definido por y para los hombres, las mujeres son el otro”.

4.2.1 UN ESCENARIO: LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA

Después del largo camino recorrido he llegado a lo que denomino el escenario etnográfico en el que sitúo las/os diferentes actoras/es en él implicadas/os. Es decir, las/os académicas/os de la Facultad de Pedagogía, institución fundada en 1954⁸⁹ con la finalidad de formar docentes para el nivel medio superior. La Facultad pasa por periodos de cambios semejantes a los de la universidad: reestructuración académico-administrativa, modificaciones de planes y programas de estudio,⁹⁰ aumento acelerado de la matrícula y del personal docente, envejecimiento del personal académico, entre otros. Estos factores han ido determinando tanto la identidad institucional como la de su cuerpo académico. Las funciones prioritarias de la Facultad son la docencia en el ámbito de licenciatura y el servicio, y sus actividades son realizadas a través una estructura orgánica, una forma de gobierno “democrática” y una planta académica compuesta mayoritariamente por personal de asignatura - contratado por tiempo determinado- y un número reducido de tiempos completos y medios tiempos.

Más que hablar de su historia me interesa analizar la manera en que la condición de género determina la actuación de las académicas a partir del entrecruzamiento de factores personales e institucionales. Así, el análisis de la construcción de la identidad académica lo desarrollo con relación a las etapas que, como seres sexuados, determinan los límites, posibilidades y formas de actuación, por una parte; y por otra, cómo se estructuran los comportamientos académicos con

⁸⁹ En 1980, como consecuencia de la explosión de la matrícula, se crean las Facultades de Pedagogía en Veracruz y Poza Rica y, para 1981, se inaugura la misma carrera en el Sistema de Enseñanza Abierta.

⁹⁰ Durante estos 57 años de existencia ha tenido seis planes de estudios: 1954-1958; 1958-1963; 1964-1967; 1972-1978; 1978-1990; 1990-2000. En este último año se incorpora al Modelo Educativo Integral Flexible.

relación a dos momentos: a) ingreso o socialización, y b) trayectoria y profesionalización.

Dichos momentos indican la manera en que son contratadas, los mecanismos organizacionales y simbólicos que hacen posible formas de actuación desde el ingreso hasta el retiro (Casillas Alvarado y colaboradores, 2005:10-12). Son dimensiones que cruzan la universidad pero adquieren características específicas con relación a las/os académicas/os de la Facultad, es decir, por la disciplina que enseñan⁹¹ que, a su vez, cohesiona a sus integrantes. De modo que hay una serie de rasgos que marcan a las/os académicas/os por su profesión, que van desde el nivel de conocimientos adquiridos, estatus, jerarquía y participación grupal pero, sobre todo, el poseer un *ethos*⁹² que las/os identifica y distingue de las/os demás académicas/os de la universidad como de las comunidades académicas de referencia nacionales e internacionales.

Por otra parte, Grediaga Kuri y colaboradores (2004) indican que las comunidades disciplinarias formadas por grupos de académicos que se desempeñan en un campo de conocimiento determinado deben ser analizadas con base en cuatro dimensiones:

⁹¹ “Las disciplinas se diferencian entre sí por su grado de acumulación de conocimiento y por el desarrollo de estrategias teóricas y metodológicas cada vez más eficaces [...] no existen diferencias epistemológicas tajantes entre las disciplinas, más bien las diferencias están dadas por las dimensiones socio -históricas en la constitución de las comunidades disciplinarias, es decir, por las formas de relación que se establecen entre sus practicantes, que les permiten establecer fronteras respecto a otras comunidades”. Casillas Alvarado y otros (2005:13).

⁹² “La antropología y la sociología refieren con el término *ethos* a esta variabilidad relativa de modalidades de desarrollo, propia de las afiliaciones disciplinarias en nuestro caso, o a las referidas a grupos específicos donde el sujeto construye su identidad. Se trata de dar cuenta con este concepto de los modos de hacer y de pensar, de regular y conducir con normas específicas, el desarrollo de sus integrantes. No coincide del todo con el término ética, cuya referencia apunta a la cuestión de los valores: simplemente se constata como el modo específico en el que los diversos grupos de pertenencia han elaborado patrones de iniciación, incorporación y regulación de sus conductas que les permiten producir la identificación con el colectivo al que pertenecen. En otros términos, se trata de tomar en cuenta la variabilidad en los procesos de socialización -interiorización de valores, normas y pautas- que los grupos de referencia han construido a lo largo del tiempo” (Gil Antón, 2005:12).

Primero, la identidad de sus integrantes, que se construye a través de procesos de socialización, conduce a que sus miembros compartan normas, procedimientos y valores. Sus integrantes no solo se consideran parte de la comunidad, sino que los otros los reconocen como miembros, en el caso de los académicos, se les llama “pares”. Segundo, la conformación de las comunidades y los procesos de socialización se gestan mediante formas de interacción directa o mediadas por instituciones formales (instituciones en las que cursaron los estudios superiores, los espacios en que laboran, las asociaciones científicas o profesionales en las que participan) o bien por el seguimiento de los medios impresos o electrónicos, en los que se difunden y critican los avances logrados. Tercero, además de la posesión de los certificados, las comunidades disciplinarias despliegan mecanismos diversos (explícitos o no) para la admisión, sanción y exclusión de sus miembros. Finalmente, en el caso de estar consolidadas, las comunidades presentan un alto grado de cohesión, sustentada en el acuerdo o consenso sobre el contenido básico de identidad y en la densidad de interacción, tanto en las formas directas como indirectas de intercambio entre sus integrantes. (31-32)

Dichas dimensiones no sólo diferencian y consolidan la profesión, sino también delimitan las formas de actuación y los mecanismos de control e ingreso. En una palabra, la marcha de la vida de la institución. Lo que, a su vez, genera diversos comportamientos, roles, vínculos afectivos, normas y valores que, desde los mecanismos del poder, permiten la construcción de la identidad entre los miembros y el reconocimiento tanto interno como externo. Es decir, las formas de actuación surgen por la intersección de tres procesos:

Las asesorías y dirección en los trabajos de investigación para obtener, los grados en los distintos niveles (tutorías); la interrelación con los otros miembros de los programas formales de estudio fuera y dentro del aula o laboratorio (tanto estudiantes como profesores); y el desarrollo mismo de las tareas asociadas a la producción y divulgación (participación en eventos y publicación de los resultados) del conocimiento científico. (Grediaga Kuri y colaboradores, 2004:33)

Como he indicado en páginas anteriores, estas dimensiones me permitieron analizar, en primer término, los tipos de relaciones contractuales de las académicas con la universidad, así como los mecanismos de ingreso, permanencia y ascenso. En segundo, los procesos de socialización y la manera en que han ido cambiando a través

del tiempo en función de la historia de la constitución de los grupos, el tipo de liderazgo académico que prevalece y la organización académica centrada en la disciplina, procesos que abarcan tanto los aspectos relacionados con la transmisión del conocimiento como los mecanismos de apropiación individual que cada ser humano realiza, es decir, su identificación. Para ello, lo importante es detectar las formas y mecanismos con que las/os académicas/os interiorizan los valores y creencias tanto de la disciplina como del grupo, en función de la edad. Por ejemplo, en la institución coexisten tres generaciones de académicas cuyas edades se ubican, de acuerdo con lo planteado en el Capítulo III, entre los 25 y los 35 años, de los 36 a los 50 años y más allá de los 50 años, respectivamente. En cuanto a lo organizacional, formas de adscripción y funciones exigidas con relación al tipo de contratación -tiempos completos, medios tiempos, maestras por horas o técnicas académicas-, norman los vínculos entre las/os académicas/os y las autoridades y, a su vez, determinan su participación en la toma de decisiones.

En la institución, abocada específicamente a la docencia, se nutre de conocimientos provenientes, prioritariamente, de su propio campo, y en menor escala de otras disciplinas afines -psicología, sociología, lengua, etc.-. Así, por ejemplo, en las últimas décadas se exige en los llamados a concurso -tanto para la obtención de plazas definitivas como para horas clase- tener el título en pedagogía, independientemente del área para la cual se concursa, como lo expresa un académico:

No es de ahorita, desde hace varios años hay una política de exclusión de los psicólogos, filósofos, sociólogos, o sea todo aquel que no coma con cuchara de pedagogo va pa' fuera. El estadístico tiene que ser pedagogo, el que da filosofía tiene que ser pedagogo, el que da sea lo que sea aunque esté muy alejado de la pedagogía como disciplina, tiene que ser pedagogo, y los pocos que tienen otra formación disciplinaria están super reprimidos, forman parte de esa oposición violenta. De los otros, no se escucha su punto de vista. [¿?] Hace unos tres meses me encontré con una ex compañera y hablamos un poco de esto, de como hay una personalidad asociada a la disciplina. Yo le dije: Bueno, a veces creo que ya me salí un poco de contexto y ahora hago esto, hago esto más que me encanta. Cosas que cuando era estudiante las veía incluso como que eran de los otros. Entonces

esa compañera me dijo una cosa así: ¡Ah sí! Como los antropólogos, así como los apestosos de los antropólogos! Y yo le dije ¿Por qué los calificas de esa manera? ¡Ay! Es que los antropólogos andan de morral y de huaraches.⁹³ ¡Bueno, esa es la percepción, el que no es pedagogo es apestoso! (V:33)

La Facultad de pedagogía constituye una comunidad disciplinaria integrada mayoritariamente por mujeres que han obtenido el grado en la misma institución y, por lo tanto, pasan de ser alumnas a docentes, lo que ha ido estructurando el poder y se ha transformado -en términos antropológicos- en una “endogamia genérica”.⁹⁴ Comportamientos que determinan los mecanismos de poder de las mujeres en todos los espacios académicos, e incluso hasta la actuación de los varones, como lo expresa un académico:

Sí, creo que sí se puede hablar de una endogamia institucional femenina, desde que yo ingreso, por lo menos. Yo ingresé en el 90 y ya era así y por lo que alcanzo a revisar de mucho antes ya era así [¿?] *Esta especie de endogamia definitivamente le hace un daño tremendo a la facultad, porque no hay otro punto de vista. Solamente opera el punto de vista de los pedagogos y es un punto de vista restringido y como todos los puntos son parciales. Entonces me parece que hace falta romper otras barreras y hacer que el núcleo se abra y deje pasar otros procesos.*

Siento que *en la Facultad de Pedagogía casi todos los hombres que han ingresado -y lo digo con conocimiento de causa- pasan a ser como una especie de personas a la disposición y servicio de las académicas que tienen más tiempo, más trayectoria y más poder en la Facultad.* Uno lo ve en las prácticas, en las formas de saludarse, de referirse a ellas, de relacionarse. [¿?] Es un poco hasta “servilista”. [¿?] Son grupos de poder de mujeres. Estrictamente de mujeres [...] las cabezas de cada grupo están perfectamente identificadas. (V:33)

⁹³ En lengua purepecha o tarasca, es el nombre con que se conoce en México y otros países latinoamericanos a la sandalia.

El huarache, de origen prehispánico, es un tipo de calzado tradicionalmente ligado al campo. Generalmente está hecho con correas de cuero trenzadas. Su estilo puede variar desde el más sencillo de pocas correas, hasta el más trabajado. En los últimos años su empleo se ha popularizado entre algunos jóvenes.

⁹⁴ “Este proceso de autorreclutamiento personalizado, informal y sin fases de habilitación es un fenómeno al que se lo ha denominado ‘endogamia académica’. Rasgo que determina los procesos de incorporación. [...] pasaron de ser estudiantes en una determinada institución a formar parte de su personal académico, posteriormente a sus estudios si ya los habían concluido o de manera simultánea si estaban aún en curso de obtener el grado”. Gil, Antón y colaboradores (1994:93).

Un dato que llama la atención es que en una institución conformada en su casi totalidad por mujeres -académicas y alumnas- no existen en su currícula contenidos referidos al género (Cfr. Plan de estudios de pedagogía 2000), sobre todo, si se tiene en cuenta que dicho plan fue modificado en el año 2000 siguiendo los lineamientos del MEIF, puesto en práctica en la universidad en 1997. Esta misma situación cruza la currícula de la Universidad que, como indicaba párrafos arriba, ha sido una institución totalmente misógina o, si se quiere mitigar el enunciado, bajo el poder de los varones en todos los espacios académicos: rectores, secretarios académicos, directores de área, investigación, facultades, comités editoriales, etc.

La casi totalidad del cuerpo académico está enfocado a la enseñanza, producto, por una parte, de la formación en la propia institución y, por otra, porque la institución no tiene una trayectoria en investigación -actividad realizada por el Instituto dedicado a tal fin-. Semejantes condiciones han dado origen a un conjunto de creencias y valores compartidos, generados por el grupo de poder, que determinan los tipos de sanciones y recompensas que se ponen en práctica. A través de un conjunto de mecanismos el grupo de académicas ejerce el monopolio sobre el núcleo básico de saberes y actividades, de los que se excluye a los otros miembros de la comunidad, varones y académicas recién ingresadas. Esto es, la competencia y la asignación de prestigio entre sus miembros están reguladas por criterios de calidad y servicio fijados por las mujeres. En ellos el hecho de ser pedagoga, independientemente del grado académico, determina el ingreso a la institución. Se trata de mecanismos que son empleados como criterios de selección, diferenciación y valoración.

Un aspecto a destacar en los estudios de género, con relación a las profesiones, es el reconocimiento de que éstas constituyen la base sobre la que se asientan las identidades laborales. Identidades que son duraderas y no se modifican tan fácilmente por la presencia mayoritaria de mujeres o varones, en un determinado

grupo ocupacional. Así, una académica entrevistada indica cuáles son las actividades que realizan en el campo laboral, las modificaciones que debe hacer la propia disciplina en el momento actual:

Los pedagogos como profesionales de la educación se enfrentan a una serie de retos, que demandan la revisión de los planteamientos actuales de la disciplina, desde los sustentos teóricos en que se apoya hasta sus diversas manifestaciones prácticas, en donde la educación virtual, permanente, no formal, por citar sólo algunas, requieren ser analizadas con mayor detalle para legitimar su inclusión en un currículum innovador y pertinente socialmente. Currícula que coadyuve en la formación de los egresados, cuya misión será responder con éxito a los retos y demandas de los próximos años.

La Pedagogía, analizada tanto en su contexto disciplinar como en el laboral, vive ineludiblemente procesos de cambios determinados por las tendencias políticas, económicas, culturales y tecnológicas en un mundo cada vez más globalizado. Proceso que ha impactado fuertemente a nuestro país en el plano educativo. Por ello resulta indispensable tomar en cuenta aquellos análisis que pueden alertarnos sobre las necesidades actuales y las del futuro en los espacios en que esta carrera tiene presencia. (M:58)

Por otra parte, es necesario analizar la conformación de la planta académica. La primera planta de maestros, en 1954, estuvo integrada por 13 varones y una mujer. Al año siguiente, contaba con 18 docentes, de los cuales 3 eran mujeres. En el momento actual la conforman 47 mujeres y 38 hombres. De la totalidad de ellas, el 67.39% tiene la licenciatura -o pasantía- en pedagogía obtenida en la institución, mientras el 32.61% restante la han realizado en otras facultades de la Universidad -idiomas, psicología, letras, antropología, trabajo social, estadística y administración-. De aquel total, un 66% posee el grado de maestría; el 47.8% por la universidad o por otras instituciones de la ciudad, y un 18.2% por instituciones fuera de la región. De éstas últimas, sólo una la obtuvo fuera del país. En cuanto al nivel de doctorado en educación, sólo el 2.2% lo obtuvo en una institución extranjera, mientras que el 4.3% lo cursó en universidades nacionales en el campo del derecho y la filosofía. Por parte de los varones, el 56.8% tiene el grado de licenciado por la Facultad y un 43.2% por la Universidad -letras, psicología, derecho, etc-. Los que poseen la maestría en el

campo de la educación se distribuyen de la manera siguiente: 2.7% la cursó en la Universidad, 5.4% fuera del Estado y el 18.9% restante tiene el grado en letras, desarrollo humano, gestalt, psicología, etc., en instituciones del medio. Por último, los que poseen grado de doctor, constituyen el 10.8%, de los cuales la mitad lo obtuvo en una universidad europea y el resto en una universidad nacional.

Lo anterior evidencia que no existen formas nuevas de pensamiento entre sus miembros, en la medida en que son las mismas académicas/os quienes, formadas/os en la institución, educan a las nuevas generaciones que, posteriormente, ingresarán como académicas/os. Es decir, esto permite afirmar de qué manera permanecen modelos de pensamiento y estructuras mentales que proveen tanto la disciplina como las propias académicas/os, quienes, a su vez, se constituyen en una limitante para analizar la realidad, observar y comprender el mundo desde otra perspectiva, como lo expresa uno de los académicos:

Las que tienen el poder son las mujeres. [¿?] Las cabezas son mujeres, esas no cambian. Un factor es la edad. Yo no creo que sea por aportaciones académicas sólidas o por generar una especie de escuela digamos adentro; tiene que ver con la edad. Como son de edad su palabra es la última que vale. Están perfectamente relacionadas con agentes externos de poder. [¿?] Son las más reconocidas en tanto son las visibles. Yo diría que no tanto es por la formación académica, es por la edad, porque incluso esas maestras no pasaron algunas de ser licenciadas y de repetir el mismo discurso que uno les oyó hace 10 o 20 años y otra cuestión es por la alta cercanía con ciertas posiciones de poder en el Sindicato. (V:33)

Por otra parte, una académica indica de qué manera el poder de género determina las formas de ingreso. En este caso, aunque tengan trayectoria es priorizado el grado de pedagoga para ingresar:

Presenté mi currículum ya que en la convocatoria se solicitaban maestros para la materia [¿?] Días antes del examen me indicaron que había habido un error y no podía entrar por no tener el perfil de pedagoga, a pesar que tenía experiencia de haber dictado la materia en semestres anteriores. (M:42)

Las expresiones anteriores ponen de manifiesto la manera en que la disciplina, los modelos de pensamiento, el poder del grupo y las experiencias sociales y personales determinan modos de actuaciones genéricas y hábitos de pensamiento que, generalmente, se subordinan a las ideas y formas de pensar dominantes que son las armazones de que disponen: lo masculino. Por ejemplo, la casi totalidad de ellas son las primeras de su grupo familiar en ingresar a la universidad, lo que indica, como expresaba anteriormente, no sólo formas de pensamiento provenientes de un entorno social limitado culturalmente, sino la manera en que durante el proceso de formación han internalizado códigos elaborados (Cfr. Bernstein, 1993:100-135) proveídos tanto por la institución como por el propio proceso de formación, autoformación y profesionalización. En este caso, la naturalización tanto de lo femenino como de la maternidad.

Otro aspecto que me interesa analizar es la manera en que se ha ejercido el poder en estos últimos 40 años de existencia de la Facultad. Para ello tomo como ejemplo la forma como se han desempeñado los cargos directivos y los demás espacios académicos.

La dirección estuvo a cargo de las mujeres en un 52.6% y de los varones en un 47.4%. De estos últimos, el mayor número se desempeñó en el periodo comprendido entre los años 1954 a 1960, lo que confirma que, a partir de los setenta el ingreso de las mujeres no sólo se produce en la docencia sino que llegan a ocupar cargos directivos, aunque de menor nivel. Cargos que, como analizaré en el capítulo siguiente, fueron ejercidos sólo al interior de la institución. Un reducido número de ellas ocupó puestos fuera de la institución, pero no de decisiones político-académicas de importancia. En cuanto al tipo de contratación por categorías, edad y sexo, confirma lo que he venido diciendo: a) menor número de académicas en categorías altas: Titular “C” de Carrera (TTC), Titular “B” de Carrera (TBC) y Titular “A” de Carrera (TAC), 12.77%; b) escaso porcentaje de contratadas por medio tiempo (MT);

c) mayor porcentajes de contratadas por horas clase (AB) y técnicas académicas (TA); y d) escaso porcentaje de académicas jóvenes, lo que indica la presencia de un cohorte generacional de edad avanzada. Semejante situación se presenta con el grupo de varones como lo indico en el cuadro XVII.

Con relación a las categorías haré referencia a las contratadas como tiempos completos y medios tiempos, lo que determina diferencias en cuanto a grados y salarios. Así, como indico en el cuadro XVII, el 12.77% de ellas tiene el nivel TTC, el 10.64% TBC, el 6.38% TAC y 4.26% de académicas MT. El 53.32% están contratadas por hora/clase y el 2.13% como técnicas académicas. Asimismo, el cuadro muestra la diferenciación por edades en la medida que el 6.38% corresponde a las que tienen entre 25 y 35 años, el 44.68% a las que poseen entre 36 y 50 años y el 40.43% a las que tienen más de 50 años de edad. Por su parte, los varones en iguales categorías se distribuyen de la manera siguiente: 19.51% es Titular “C” de Carrera, 19.51% Titular “B” de Carrera, 4.88% Titular “A” de Carrera y 2.44% están contratados por medio tiempo y el 36.58% son maestros por horas. En cuanto a la edad, el 7.32% tiene entre 25 y 35 años, el 34.15% entre 36 y 50 años y el 41.46% más allá de 50 años. Los datos confirman dos situaciones: en primer término, la edad avanzada, dado que si tomamos los dos últimos niveles de edad, el 85.11% corresponde a las mujeres y 75.61% a los varones.

Un dato significativo es que los varones tienen en mayor porcentaje las categorías más altas -Titular “C” de Carrera, Titular “B” de Carrera- mientras que las mujeres ocupan un mayor porcentaje de maestras por hora/clase frente a los varones. Dato que debo destacar en la medida que, como indico a lo largo del texto, en la institución las mujeres tienen el poder y, por lo tanto, ocupan en mayor proporción los espacios de decisiones académicas: dirección, secretaría, Consejo Técnico, representación sindical, etc.

CUADRO XVIII
GÉNERO, EDAD Y CATEGORÍA

MUJERES								
EDAD	CATEGORÍA							
	TCC	TBC	TAC	MT	AB	TA	SUBTOTAL	%
25-35	0	0	0	0	3	0	3	6.38%
36-50	2	2	0	0	17	0	21	44.68%
50 o +	4	3	3	2	6	1	19	40.43%
SUBTOTAL	6	5	3	2	26	1	43	
%	12.77%	10.64%	6.38%	4.26%	53.32%	2.13%		
S/D = 4 TOTAL= 47							53.41%	
HOMBRES								
EDAD	CATEGORÍA							
	TCC	TBC	TAC	MT	AB	TA	SUBTOTAL	%
25-35	0	0	0	0	3	0	3	7.32%
36-50	2	3	1	0	8	0	14	34.15%
50 o +	6	5	1	1	4	0	17	41.46%
SUBTOTAL	8	8	2	1	15	0	34	
%	19.51%	19.51%	4.88%	2.44%	36.58%	0%		
S/D = 7 TOTAL= 41							46.60%	

Fuente: Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana

Los datos anteriores ponen de manifiesto de qué manera la edad avanzada de las/os académicas/os no les ha permitido integrarse a los cambios institucionales y tecnológicos generados en la última década y, por lo tanto, no participan de manera significativa en la vida universitaria; por ejemplo, no tuvieron una participación significativa en el desarrollo de la propuesta curricular de la universidad, el MEIF, que fue puesto en práctica en 1997, ni en las becas del SNI ni en las otorgadas por la Universidad.

El mayor porcentaje de mujeres en la institución (53.41%) permite hablar de dos situaciones; primero, una endogamia genérico-académica y, por otra, cómo ejercen el poder y emplean mecanismos que, en algunos casos, dificultan a las de menor edad integrarse al trabajo académico hasta no haber sido aceptadas por el grupo. Segundo, la exclusión que se realiza de profesionales de otras áreas de

conocimiento que podrían colaborar en el desarrollo de la currícula de manera más integrada. Por ello me pregunto: ¿De qué manera la clase, el género y la educación han dejado huellas profundas sobre el ser mujer y académica en esta institución? ¿Hasta qué punto la naturalización de la feminidad y la maternidad determinaron las trayectorias? Situaciones que lo expresan las propias entrevistadas:

1. Sí me dejó [el marido] ir al congreso pero llevé a mi madre y a mi hijo. (M:33)
2. Cuando fui a hacer el postgrado fuera del país, tuve que llevarme a mi hijo. (M:67)

Enunciados que dan la pauta de lo difícil que les resulta asumir roles diferentes a los ya asignados, por lo que me interesa analizar no sólo las trayectorias sino el significado que le otorgan a ser académicas estas mujeres universitarias. Es decir, de qué manera construyen la identidad profesional a partir del momento en que acceden a la institución, cómo lo realizan y se perciben en una profesión mayoritariamente femenina. Por ello trato de encontrar algunas respuestas que determinan la construcción de la identidad profesional con base en una serie de interrogantes: ¿Por qué eligen la profesión? ¿Quién incidió en su decisión? ¿Cómo se construye la identidad académica a través del interjuego de los procesos de subjetividad y subjetivización? ¿Cómo acceden a ella? ¿Cuáles son las formas de actuación? ¿Cómo se perciben? ¿Qué mecanismos emplean para subsistir en una Universidad donde el poder es masculino y las mujeres siguen siendo invisibles? ¿En qué medida la formación les ha permitido actuar libremente como mujeres y profesionales? En una palabra, si el modelo construido *para y por* ellas tiene que ver con los supuestos tradicionales sobre lo que significa ser mujer y, por lo tanto, responde a comportamientos vinculados con el rol materno que las conducen a elegir la profesión como respuesta a un conjunto de motivaciones inconscientes determinadas por la sociedad y la familia. En caso contrario: ¿Han logrado formas de actuación más

personales, independientes y libres? Los enunciados siguientes indican lo que estoy expresando:

Desde niña quise ser maestra.

Yo las oriento como mujeres y les digo que no tienen que hacerse aborto porque se mueren. (M:56)

Tales discursos ponen de manifiesto en qué medida confunden la profesión con el servicio social, el cuidado de los otros. El hecho de que la cultura de la Universidad sea masculina, la profesión esté feminizada y, al interior de la institución, sean las mujeres las que ejercen el poder, explica de qué manera ésta se transforma en una extensión de lo doméstico, y dirigida por las de mayor edad. De todas maneras, no hay una estructura fija de las relaciones de poder sino que este se ejerce según los proyectos de las diferentes actoras, de sus ambiciones. Como he indicado con anterioridad la dirección ha sido ocupada por ellas desde 1970 hasta el año 2004 en el que ingresa un varón.

Por último, quiero indicar que el ingreso a la profesión, la socialización, la trayectoria y profesionalización es un largo camino que deben recorrer y en el que adquieren comportamientos, actitudes, valores y normas requeridos para participar como miembro de la institución. Es un proceso de ajuste y de adaptación de mecanismos formales e informales que van de las/os actoras/es a la institución y viceversa. Son comportamientos que están determinados, a su vez, por la manera en que se incorporan a la institución y a la propia comunidad disciplinaria; por ejemplo, en el caso de las académicas más jóvenes, contratadas por hora-clase, pueden pasar mucho tiempo para ingresar de manera definitiva a ocupar una plaza y deben buscar otras salidas profesionales.

Por lo anteriormente indicado planteo: ¿Cuál ha sido la participación en la Facultad? ¿Invisibilizadas, silenciadas, minorizadas, subordinadas? ¿Cómo

intervienen y han intervenido historia-contexto-hegemonía-poder en la construcción de las identidades? ¿Cómo intervienen/han intervenido en la definición de las identidades la diferencia genérica, mandatos, roles, división sexual del trabajo? ¿De qué manera los procesos de cambio han incidido en la subjetividad de estas mujeres y han repercutido en sus ámbitos de actuación? ¿En qué medida las relaciones de poder atraviesan las múltiples formas en que se construyen las identidades de estas académicas? Intentaré responder a todos estos interrogantes en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO V

LAS VOCES DE LAS ACADÉMICAS

Este capítulo es la última etapa del camino. La conclusión de un viaje en el que fui recogiendo información, relatos y narraciones para transformarlos en un proceso de interpretación. Interpretación generada a partir de la intersección de los conceptos teóricos, el diálogo, el sentido común y el referente empírico. Fue un recorrido interesante que redefiní en varias ocasiones a partir de mi mirada, mis múltiples miradas. Observé la institución,⁹⁵ las académicas, las reuniones y sus dinámicas, los roles que se les asignaban, la división y jerarquización de las tareas, las interacciones personales e institucionales en función de la edad y la trayectoria. Me interesaron como casos, como mujeres construidas y atravesadas social e históricamente por la condición de género; para indagar las continuidades y discontinuidades del proceso de subjetivación dando cabida a sus voces y testimonios, reconociendo tanto sus condiciones de vida, posibilidades de decisión, formas de negociación, actuaciones, prohibiciones y autoritarismos a los que se han visto sometidas, como la manera en que se perciben y representan en el ejercicio de la profesión. Mujeres, algunas de ellas, que fueron educadas bajo la dependencia, la sumisión. Educadas para creer que,

⁹⁵ “Como [...] una realidad construida socialmente [...] que tiene su propia historia y ciclo de vida o desarrollo, que –por eso mismo– ha generado estructuras, roles, patrones de acción, significados, rituales, etc., es decir, su propia cultura organizativa” (Bolívar, 1999:196-197).

como tales, no pueden permanecer solas en la medida que necesitan la protección del otro.

A lo largo del trabajo empírico dejé que fueran sus voces las que expresaran el sentido de sí mismas con la certeza –y por qué no, la confusión-, de que me adentraba en una otredad femenina que, como tal, me implicaba. Por ello, pretendo que sean ellas mismas las que hablen de su vida en un momento en que, se supone, somos libres de ser libres.

Hablar de la condición de las académicas es pensar cómo se construyen las diferencias de género en el orden social dominante y cómo se ha ido conformando la subjetividad de estas mujeres; por ejemplo, en las reuniones era común que llegaran y limpiaran la silla o bien la mesa de trabajo, y que ante la tarea de revisión de textos expresaran: “Lo importante es que pensemos primero en la dinámica de cómo hacer el trabajo, pero juntas. Lo importante es que todas estemos en todo”. Son mujeres a las que conocía pero, en este reencuentro -mediatizado por la situación de investigación-, las percibí de manera diferente en la medida en que su vida privada había repercutido en la construcción de la identidad académica. Unas habían quedado inmobilizadas, sin cambios aparentes en su condición, pero a la distancia fueron capaces de verbalizarlo: “Si hubiese sabido antes lo del género, otra cosa sería mi vida” (M:56). Esta académica reconstruye a la distancia la mujer que ha sido, frente a la que ha querido ser. Construye su identidad femenina desde un “deber ser” de mujer, a partir de la influencia de mujeres cercanas que marcaron su vida: madre, tía, hijas y sobrinas.

El análisis e interpretación proviene de la articulación de las técnicas cuantitativas y cualitativas que me permitieron realizar una lectura macro y micro de los comportamientos: cuestionario y entrevista en profundidad y obtención de un mapa para leer la totalidad de los comportamientos relacionados con la trayectoria como: a) seres sexuados y b) académicas. Mi opción metodológica hizo posible el

estudio de caso con actoras/es que han estudiado en la misma institución, han operado como grupo para ocupar cargos directivos, ingresar a la institución, apoyarse en situaciones conflictivas -*grillas*-⁹⁶ pero que también envejecen juntas.

La interpretación es producto del cruce de variables del cuestionario (Ver Anexo III y IV) y de los datos de las entrevistas, con base en los siguientes indicadores:

1. Referentes de identidad personal: familia de origen, edad, estado civil, hijos, nivel socioeconómico, prácticas políticas, preferencias culturales y deportivas.
 - 1.1 Transiciones como seres sexuadas: embarazo, maternidad y menopausia.
2. Referentes de identidad profesional: edad, antecedentes escolares, elección de la carrera, antecedentes académicos (ingreso o socialización, trayectoria y profesionalización, antigüedad, grados, permanencia y actualización, experiencias positivas y negativas de la práctica, posiciones ocupadas, reconocimientos y rutinas).

Con base en los datos del trabajo empírico, a partir de este momento “entretejeré” los del cuestionario -lo macro- con los de las entrevistas -lo micro- para llegar a la interpretación de los comportamientos y actuaciones de estas mujeres profesionales. En una palabra, en qué medida la construcción de la identidad se va conformando con base en las experiencias sexuadas, las prácticas lingüísticas y los mecanismos comunicacionales que se establecen en el mundo del trabajo. Recupero, mediante la experiencia directa, acontecimientos de los que han sido testigos mis entrevistadas en función de las etapas de su vida sexuada: 25 a 35 años, 36 a 50 años y más allá de los

⁹⁶ *Grilla* designa coloquialmente al comportamiento que, en mayor o menor grado, tienen los integrantes de una organización con relación a sus compañeros, que se traducen en una lucha por sobresalir, sin importar a qué precio ni en qué forma se ofende tanto al que se encuentra en una posición superior como inferior.

50 años. Este ir y venir entre el pasado y el presente me permitió recuperar la historia y la memoria colectiva e individual de las académicas.

5.1 REFERENTES DE IDENTIDAD PERSONAL

5.1.1 FAMILIA DE ORIGEN

Con relación a la familia de origen, me interesó analizar en qué medida el nivel de escolaridad de los padres incidió en la construcción de la identidad de género; sobre todo, en cuestiones referidas al poder, la sexualidad, la relación de pareja, la incidencia de las figuras parentales en la elección de la carrera, etc., que, de alguna manera, han determinado cada proyecto de vida. Asimismo, dar cuenta de las características de los contextos sociales de los que provienen las mujeres que se incorporan a la institución.

La escolaridad de los padres se distribuye de la siguiente manera: 47.37% tiene la primaria; 10.53%, la secundaria; 13.16%, el bachillerato; 18.42%, la licenciatura, y el 2.63% realizó estudios de postgrado. Por su parte, la de las madres muestra la distribución siguiente: 7.89% son analfabetas; 50% poseen la primaria; 23.68%, la secundaria; 2.63% tiene el bachillerato y 10.53% obtuvieron la licenciatura.

De acuerdo con los datos anteriores, puedo hablar de una mayor escolaridad de los varones con relación a la de las mujeres. Ellos alcanzan mayores niveles de educación superior: licenciatura y postgrado. Históricamente, los varones han sido los que estudian mientras que las mujeres se dedican al trabajo del hogar, al cuidado del padre y los hermanos en las primeras etapas del desarrollo y, posteriormente, al construir una nueva unidad doméstica, asumen otras obligaciones: cuidado del esposo, hijos, padres ancianos, tías solteras, etc. El enunciado siguiente confirma lo que vengo indicando:

Nadie en mi familia estudió. Bueno, al menos todas las mujeres. Todas se dedicaron a las labores domésticas [¿?] Tuve una tía que fue enfermera. Lo que me gustaba de ella era su disponibilidad para apoyar a los otros. Fue jefe y maestra de la Escuela de Enfermería.

Mi mamá era maestra pero de corte. (M:56)

Los datos estadísticos y la expresión de la académica confirman el bajo nivel⁹⁷ de escolaridad de las madres, ya que al sumar las que no saben leer y las que hicieron sólo la primaria -57.89%- se pone de manifiesto la manera en que incidió en la internalización naturalizada del género, dando origen a una serie de comportamientos relacionados con: 1) el divorcio, 2) el poder y la violencia, 3) las redes de apoyo familiar, y 4) la sexualidad.

En cuanto al divorcio, es una de las situaciones para las que las mujeres no están preparadas. Como plantean algunos autores, el divorcio las conduce a: 1) mayor pauperización; 2) establecimiento de redes sociales con otras mujeres del grupo familiar; y 3) construcción de una imagen de la figura materna fuerte que se hace cargo del control de la familia y determina la orientación sobre la sexualidad, la educación, las relaciones de pareja, etc. Cuando los matrimonios se rompen se encuentran desconcertadas, ya que necesitan responsabilizarse de su propia vida y de sus hijos por primera vez, siendo que han internalizado la creencia de que deben ser mantenidas y cuidadas por el marido -lo que en realidad es una prolongación de la infancia- como un derecho que les ha sido otorgado, en cierta medida, por “mandato divino”. Sin embargo, ahora deben hacerse cargo del núcleo familiar y tienden a reproducir los patrones de género con los que han sido socializadas, como lo indica la expresión siguiente:

⁹⁷ “Llamaremos **rango de escolaridad baja** al que incluye ninguna, parciales de primaria y primaria completa. Una segunda agregación, que conjunta secundaria, estudios técnicos post-secundaria, bachillerato o equivalente, técnico post-preparatoria y normal, corresponde al **rango de escolaridad media** y, por último, a partir de la normal superior y hasta el postgrado el agregado se conoce como **rango de escolaridad alta**” (Gil Antón y colaboradores, 1994:78).

Yo viví con mi mamá, con mi papá no. Están separados desde que yo tenía como tres años. [¿Quién los educó?] Mi mamá [¿?] Ella fue educada en un rancho con padres muy tradicionales, donde la mamá era la que llevaba las riendas porque mi abuelito era más débil de carácter. Mi abuela tenía un carácter muy fuerte. Decidía todo. Era la que daba el dinero en la casa y trabajaba. Mi mamá aprendió esas reglas y nos inculcó esas ideas de no dejarse, mandar casi al hombre, no dejar que te sobaje. La educaron para ser muy trabajadora. No terminó la primaria pero aun así quiso que nosotros estudiáramos ¡Como fuera!

[¿?] Cuando mi papá la deja para ella es un golpe muy fuerte. No sabía trabajar en lo ajeno, sólo en lo suyo. [¿?] Ella hizo el papel de padre y madre. Hacía de todo. Yo aprendí de ella a no dejarse. Cuando nos faltaban al respeto ella se ponía pantalones y retaba a quien lo hiciera. Esa es la imagen que tengo de ella. Sé que sufría.

Nos enseñó a hacer el quehacer, luchar, buenos valores, ser humanitarios ante el prójimo. Nos educó muy bien pese a que no fue a la escuela. A ser muy fuertes, a no dejarnos. Con nuestra pareja somos muy fuertes y no nos dejamos. Tiene que ver con ella. ¡Fue una madre fuerte! Esta imagen fue la que después influyó en mi personalidad. (M:33)

El enunciado permite detectar, en el caso de las más jóvenes, dos escenarios; uno, en qué medida el poder de las mujeres se transmite de abuela a hijas y de madres a las nuevas generaciones: “Mi abuela tenía un carácter muy fuerte [...] mi mamá aprendió esas reglas de ser una mamá muy fuerte y nos inculcó a no dejarnos”; otro, la manera en que las mujeres adquieren fortaleza ante la ausencia de la figura masculina, bien por divorcio o falta de carácter: “Mi abuelito era como más débil de carácter. Mi abuela retoma las riendas del hogar tanto en lo económico como en la educación y el cuidado de los hijos”. Por su parte, una de mayor edad confirma cómo el temor al divorcio se mantiene de manera latente en la vida cotidiana de las mujeres:

A mí siempre me decían mis cuñadas: ¡Cuando mi hermano te deje te vas a quedar como la uva pelada! O sea, bien pelona, sin nada de protección. Bueno, eso creo que fue lo que me quisieron decir. Yo decía. ¡Ojalá nunca me pase eso a mí! (M:56)

Con respecto al segundo apartado, el poder del padre, la violencia y el machismo se transmite a los hijos ante la debilidad y/o sometimiento de la figura femenina:

Mi mamá, desde que se juntó con mi papá dejó de ir a la iglesia porque no la dejaba. Era muy tímida. Nos lo transmitió a nosotros. Nada más iba en Semana Santa y en Navidad. Eran las únicas veces que le permitía.

Fuí la más grande de cuatro hermanos, la única mujer. Siempre en mi casa mi papá decía: ¡Haz la comida! ¡Sírvele a tu hermano! ¡Llévale esto! Todo el tiempo, desde chiquitilla. [¿?] A ellos era otro tipo de actividades. Tenían que componer el carro, lavar los fierros, traer los mandados desde muy chicos.

[¿?] Ahora mis hermanos dicen que yo soy una feminista porque ya no me dejo, defiendiendo a sus esposas, a sus hijas. [¿?] Siempre estoy al pleito con ellos. Me doy cuenta porque *yo también padecí esa situación [¿?] Yo creo que es la reproducción.*

[¿?] Mi mamá hasta la fecha es la hija. Es otra de las cosas que tengo atravesadas. [¿?] No sé si todavía a mis 56 años a veces tenga ganas de tener una mamá. Alguien que me apapache. [¿?] No toma decisiones.

Ahora me explico por qué fallé en muchas cosas. Lo que le aprendí fue esa inseguridad. (M:56)

En este caso el lenguaje -como transmisor y legitimador del orden social- crea y recrea comportamientos que permiten detectar la influencia de las figuras parentales en la construcción de la identidad: “creo que es la reproducción de lo que aprendí”, “fue esa inseguridad”. Modelos sociales y de género que hacen referencia a las mujeres sumisas, invisibles y devaluadas, como lo expresan los textos siguientes:

1. [¿?] Creo que mi infancia fue un poco difícil. Mi papá había dicho que no me quería, que había sido una desilusión. Él quería un hijo. Cuando yo nací se separan [¿?] No, él nació después. Mi mamá siempre me culpó. (M:67)

2. Por línea materna dos primos estudiaron. Uno es dentista, el otro abogado. ¡Tenían un papá que era horrible! Mi tía fue su segundo matrimonio. Él llegaba y le revisaba la vagina para ver que no se había acostado con otra persona. Nunca la dejó usar brasier, tampoco fondos de poliéster porque decía que era de prostitutas. (M:56)

Comportamientos y actuaciones al interior de la unidad doméstica que expresan en qué medida se aprenden los roles de género: a) antes del nacimiento: “mi papá había dicho que no me quería [...] quería un hijo”; y b) el sometimiento al poder del varón: “le revisaba la vagina [...] no la dejaba usar *brasier* ni fondos de poliéster porque eso era de prostitutas”. La familia asigna tanto a las mujeres como a los varones roles de

género que responden a estructuras culturales tradicionales. Pero, sobre todo, las primeras internalizan comportamientos de sumisión, dependencia, inseguridad, etc. Mientras más confinadas y dependientes han sido las madres, a las nuevas generaciones les resulta más problemático moverse en direcciones diferentes de las de ellas.

Con relación a la sexualidad, las madres de escasa escolaridad inciden en la internalización y actuaciones de género, como lo indica una de ellas:

La adolescencia no me agrada por los cambios que empiezo a tener en el cuerpo. Me desagradan muchísimo [¿?] Desde que menstruo. Quería seguir brincando, saltando y jugando para olvidar. Le digo a mi mamá: ¿Mami, qué es? Me explica cómo puede lo de la menstruación. Me decía: ¡Ya no puedes brincar, saltar. Te tienes que cuidar! [¿?] Era su concepción [¿?] El que una mujer se debe cuidar y, además, su afán por decirte que no te relaciones sexualmente con nadie. En su ignorancia decía: que no te toque ningún hombre porque lo que va a ocasionar es que te embaraces.

Yo tenía una enciclopedia y leía, pero mi hermana mayor tuvo muchos traumas porque mi mamá le dijo lo mismo que a mí. Un día dice que en el camión un hombre le toca las piernas y creía que ya estaba embarazada. Sufrió muchísimo por la ignorancia de mi madre. Yo, leyendo, lograba aclarar mis dudas. (M:33)

En cuanto a la construcción de redes de apoyo familiar, representan vínculos muy fuertes que las mujeres mantienen durante toda su vida, estableciendo verdaderos puntos de apoyo económicos y afectivos, como lo expresa una académica al asumir su vida matrimonial:

Me sentí muy triste. Cuando mi mamá y mi hermana iban a visitarme lloraba con ellas.

Conocía bastante a X, tuvimos tiempo de conocernos. No se portaba para nada mal. Pero, aún así, para mí era un desconocido. Ya viviendo con él fue otra cosa, ¿no?

[¿?] Estaba tan acostumbrada a estar con mi mamá y mi hermana que quería estar en la casa con ellas. Nada más en la noche me regresaba. Yo decía “la casa de X”. No decía “mi casa”.

Él me decía: ¡El casamiento es para verte en la noche por lo menos! No me veía. Yo llegaba hasta la noche. Me iba a mi casa y luego él me iba a traer. (M:33)

Los varones confirman de qué manera la baja escolaridad de los padres incide en la construcción de la identidad. Ante la ausencia de la figura paterna, las mujeres establecen vínculos de apoyo al interior de la unidad doméstica:

Soy huérfano de padre. Él era obrero y mi madre nada más se dedicaba a la familia [¿?] Mi mamá la primaria y mi papá también. Mi abuela era analfabeta [¿?] No tuve imagen paterna [¿?] Mi familia es un matriarcado. (V:48)

A diferencia del caso anterior, la presencia del padre determina aprendizajes y comportamientos machistas, una clara distinción de roles y formas de actuación hacia las mujeres:

Mi madre hacía muchas cosas que no le pedía permiso a mi papá. Pero, claro, cosas dentro de los cánones en una sociedad. Ahora que te vayas a emborrachar, eso atentas hasta contra la salud, fumar marihuana, tomar drogas, ¿Eso es ser una mujer liberada o es ser una mujer libertina?

[¿?] *Yo jamás he andado con una alumna.* Mi apreciación hacia ellas es de estima, como un hermano mayor, un tío o un padrino.

[¿?] Yo no ando en ese plan. *No porque mi padre me lo hizo ver:* ¡Mira hijo a ti te gustaría que un doctor que va tu madre a verlo se aproveche de su situación para estar con tu mamá o una hermana tuya, igual un maestro! (V:67)

Enunciado que confirma la manera en que el padre marcó tanto su comportamiento de género como su trayectoria profesional. En este último caso, la diferenciación entre las mujeres como “buenas” y “malas”.

En síntesis, la familia de origen tiene un papel importante en la construcción y las actuaciones de género, en la medida que los imaginarios tradicionales determinan los comportamientos que estas/os académicas/os reproducen en el momento actual, a pesar de la diferencia de edad.

5.1.2 EDAD

La edad permite establecer diferencias significativas si se reconocen los cambios en los distintos momentos del ciclo de vida, los contextos de interacción y las expectativas personales. La idea de un *continuum* entre la edad y la trayectoria académica me parece oportuna para pensar que cada etapa está condicionada por las experiencias sociales, políticas, económicas, culturales, por una parte; y, por otra, por las actitudes, vivencias, visiones del mundo y actuación frente a la vida y el trabajo. Cada etapa de vida la analizo en función de su naturaleza social y posee, de acuerdo con los contextos, intereses, motivaciones y exigencias que determinan las diferencias. Para analizar la edad establecí tres subetapas: 25 a 35 años, 36 a 50 años y más de 50 años.

En el caso de las más jóvenes, las que ingresaron en el año 2004 constituyen el 5.26% de la población. En ellas se conjugan dos situaciones: a) una personal, en la medida que ese es el momento de construir una familia, tener hijos, etc.; y b) una académica, originada por la difícil situación en el mercado laboral, contratos temporales, mayores limitaciones para ingresar al campo laboral, necesidad de contar con mayores niveles de especialización, etc., lo que establece diferencias significativas con las que ingresaron una o dos décadas atrás y cuya integración era casi automática. Las más jóvenes poseen menor salario y, por lo tanto, menor poder.

Las ubicadas entre 36 y 50 años constituyen el 55.26% de la población. Las académicas mayores de 40 años se encuentran en una etapa de vida denominada desde la psicología como del “nido vacío”, y desde la pedagogía, como la “crisis de la mitad de la carrera”. Crisis que se materializa en las distintas experiencias por las que atraviesan sus vidas y se vinculan con las prácticas que han marcado sus aprendizajes. Las de edad intermedia y las de mayor edad son las que poseen mejores condiciones laborales -nombramientos de base, mayor antigüedad y poder- y

económicas –salario más elevado– lo que les ha permitido alcanzar más independencia en la vida cotidiana y académica, y un mayor reconocimiento institucional. Reconocimiento y poder que, como lo expresa uno de los varones: “es por la edad, no por su formación”.

Por otra parte, las que iniciaron su trayectoria antes de la década de los setenta, las de más de 50 años, constituyen el 36.84%. Aquella época estuvo caracterizada por condiciones de transición política y económica pero, sobre todo, educativa. En este último caso, manifestada por el ingreso masivo de las mujeres como alumnas, académicas e investigadoras, y por la contratación acelerada por la cual pasan casi automáticamente de ser alumnas a académicas. Casi la mitad de ellas, jóvenes en la década de los setenta, progresivamente se van haciendo mayores. Si tomo en cuenta los dos últimos porcentajes de edad - 94.10% en total - es claro que la institución está en manos de una cohorte generacional de edad avanzada,⁹⁸ a la que se le dificulta embarcarse en innovaciones, lo cual se manifiesta en la resistencia a los cambios curriculares y al empleo de las nuevas tecnologías de información, obtención de becas, etc. En este caso la reproducción de conductas generizadas, la ausencia de contenidos sobre género en una institución en la que la mayoría del personal académico y alumnas son mujeres, entre otros.

Estas académicas son las que han construido el proyecto ideológico-académico de la institución, ya que desde la década de los setenta son las que introducen a las alumnas destacadas -o las apoyan- para ingresar como docentes, les dirigen las tesis, etc. En este último caso, una académica expresa: “yo le dirigí la tesis a casi todas ellas”, haciendo referencia a la totalidad del grupo de mujeres mayores de 40 años.

⁹⁸ En la Universidad no se ha reflexionado sobre la manera en que incide el ciclo de vida en la actuación profesional, siendo que la distribución por edad de su personal académico es la siguiente: 22 a 32 años, el 6%; de 33 a 42 años, el 20.4%; 43 a 52 años, 39.7%; 53 a 62 años, 26%; 63 a 72 años, 6.3%; 73 a 82 años, 1.5% y 83 años en adelante, el 0.2%.

La edad determina el poder al interior de la institución, como indica uno de los académicos jóvenes: “Un factor de poder es la edad. Yo no creo que sea por aportaciones académicas sólidas o por generar una especie de escuela, digamos, adentro. Como son de edad su palabra es la última que vale”.

El control y el poder de género han determinado la mayor parte de las actuaciones y decisiones; por ejemplo, el ingreso del personal directivo y nuevo personal académico. Sin embargo, en este último caso, los mecanismos de reclutamiento y selección han ido variando en las últimas décadas, pues en la actualidad se exige como mínimo para ocupar una plaza o dictar horas-clase, el grado de maestría, aunque esta exigencia la mayoría de las veces no se toma en consideración.

Una maestra siempre pugnó porque al mejor promedio de cada generación se le diera la oportunidad de trabajar en la Facultad. [¿?]. Siempre hay uno o dos egresados en cada generación que se quedan. Yo no, a pesar de que también me correspondía por el promedio. (M:28)

El poder alcanzado por las de mayor edad no guarda relación con el aumento de aspiraciones formativas: postgrados, becas, etc. La experiencia laboral es el recurso que emplean para avanzar y desarrollar habilidades y competencias, como lo indica una académica de más de 50 años, con licenciatura:

Llega una nueva y se le explica todo nuevamente. No hay maestros que se han especializado en el campo. No tienen continuidad. Yo soy la única que he dado varias veces la materia. (M:51)

El enunciado anterior evidencia que el nivel de profesionalización está medido por el número de veces que se dicta una asignatura, no por la obtención de grado y otras actividades que giran alrededor de la práctica: asesorías, investigación, asistencia a eventos académicos, etc.

En síntesis, como he venido indicando, el origen social determina no sólo modelos de género sino formas de comportamiento. El haber crecido en un contexto limitado culturalmente no permite la aparición de nuevos modelos ni la construcción de nuevas identidades genéricas, en la medida en que no se elaboran procesos de cambio, como lo analizaré en las páginas siguientes.

5.1.3 ESTADO CIVIL

Analizar el estado civil me permite hablar de la condición y la situación de las académicas, especialmente en aspectos relacionados con el papel que cumplen al interior de la unidad doméstica, la toma de decisiones económicas y educativas, por una parte; y, por otra, con la posibilidad de tomar decisiones personales acerca de la elección de las amigas/os, empleo del tiempo libre, etc. Los datos indican que el 26.32% de las académicas son solteras; el 50% se encuentran casadas o en unión libre; el 18.42% separadas y/o divorciadas; y el 5.26%, son viudas. Pero, al sumar los tres últimos porcentajes, puedo indicar que el 73.68% tiene o ha tenido responsabilidades y vínculos dentro del núcleo familiar, frente al 26.32% que no lo posee.

La situación familiar y, sobre todo, el cuidado de los hijos influye en el tipo e intensidad de las relaciones cotidianas y académicas. El trabajo realizado al interior de la unidad doméstica es una de las causas por las que disminuyen su disponibilidad hacia el trabajo académico en tanto canalizan su energía hacia el cuidado de la familia, en particular de los hijos. Sin embargo, existen diferencias entre las no casadas y las casadas con criaturas pequeñas que van a la escuela o con hijos mayores. Mientras las primeras pueden dedicarse con mayor profundidad al trabajo académico, las segundas deben realizar doble y/o triple jornada laboral en función del rol históricamente asignado. En cuanto a la diferencia generacional, no hay marcadas

diferencias sobre el rol históricamente asignado: el de madre. Así, por ejemplo, la totalidad de las entrevistadas estuvieron becadas tanto para cursar la licenciatura como el postgrado, pero una vez concluidos los estudios, el rol materno fue priorizado frente a las actividades académicas.

5.1.4 HIJOS

La maternidad es una experiencia compleja, gratificante, absorbente y hasta conflictiva. Ser madre ha sido, en casi todas las culturas, el rasgo determinante de lo femenino, pero no tiene el mismo estatuto en cada una de ellas. La maternidad es una experiencia subjetiva y, por lo tanto, sobrecargada de significados sociales. Se estructura sobre una serie de sobreentendidos de género sin que medie reflexión alguna sobre los costos que implica el que siga siendo de esta manera. Generalmente, no suele estar acompañada de un proceso reflexivo⁹⁹ acerca de lo que la motiva y las formas que adopta. Al analizar la maternidad como un fenómeno socioantropológico y subjetivo, me pregunto: ¿Qué motiva a una mujer a ser madre? ¿Es una elección personal o es la presión social la que la determina? La respuesta a cada interrogante configura no sólo una posición con relación a la maternidad, sino también la puesta en práctica de diferentes mecanismos con relación al cuidado y la educación de los hijos.

En un primer cruce simple de variables, del total de académicas el 47.3% ha tenido uno o dos hijos, y un 15.59% entre tres y cinco. Un dato significativo es el alto porcentaje de respuestas no contestadas, que asciende a un 36.84%, por lo que me pregunto: ¿Ha sido por olvido?, ¿por negación? o ¿por el impacto que significó la

⁹⁹ “Pocas veces se explicitan las razones por las que una mujer decide tener hijos, dando por un hecho natural el que las mujeres quieran ser madres, sin preguntarse sobre las condiciones en las que van a serlo” (Palomar Vereá, 2004:16).

pregunta en la medida que la asociaron con el rol reproductivo que muchas de ellas no han podido lograr?

En un segundo nivel de análisis (Ver Anexo IV) crucé la edad, el estado civil y el número de hijos y los datos arrojados fueron los siguientes: las ubicadas entre 25 a 35 años no tienen hijos; de 36 a 50 años, 71.4% viven en unión libre o casadas, tienen entre uno y cinco hijos; y 14.3% son solteras con más de un hijo; las de más de 50 años - en unión libre, casadas o divorciadas - constituyen el 44.4% de la población que tiene entre uno y cinco 5 hijos. Por su parte, con relación a la edad de los hijos, el 18.42% tiene entre 2 y 16 años y el 47.37%, diecisiete años o más. Este último dato apoya lo analizado en el apartado anterior: la edad avanzada de las académicas.

Por otra parte, analizo si después del parto habían interrumpido o no la carrera. Este es un periodo en el que pueden abandonar la profesión o reducir el tiempo dedicado a ella para orientarlo a la familia y al cuidado de los hijos. En términos generales, el 13.16% sólo tomó el tiempo estipulado por la ley, mientras que un 18.42% tuvo interrupciones más allá de lo establecido contractualmente, lo que evidencia una sobreestimación de la maternidad. Asimismo, con relación a esta pregunta es importante señalar el alto índice de respuestas no contestadas, que alcanzó el 68.42%. Asimismo, me interesa destacar de qué manera la maternidad moviliza a otras mujeres mayores -madres, suegras, etc.- que sirven de apoyo tanto afectivo como de cuidado:

Su madre no *se jubilaba* porque no tenía nada que hacer en la casa. Nos lo advierte a su hija y a mí: ¡El día que alguna de ustedes dos se embarace yo me jubilo para cuidarles al hijo! Cuando le damos la noticia pide su jubilación [...] Yo me doy de baja para esperarla que salga de jubilada. Cuando ingreso a trabajar las dos le habíamos agarrado el ritmo de lo que al niño le gustaba. Además *mi mamá también* iba en las mañanas [...] entonces *tenía ahí a las dos abuelas y una nana* [...].

Desde la primera noche con nuestro primer *hijo él no quiso que se quedara ni mi mamá ni su mamá*. Dijo: *¡Yo me voy a aventar a mi mujer y a mi hijo!* Desde ese momento se metió en su papel de papá. Esa vez todavía me dejó ir con mi

mamá. Fui *a su casa a pasar no la cuarentena, porque fue cesárea.*¹⁰⁰ [¿?] *Fueron casi dos meses.* Ahí nos instalamos. Para la segunda hija dijimos no. El ritmo de vida no lo permite, ya teníamos nuestra casita.

Del primer hijo duré en el hospital tres días. De la segunda no soportaba estar sin mi hijo y entonces estuve dos días. De la tercera al otro día en la mañana salí. O sea, a las tres horas después de la cesárea me paré. Ya había aprendido que si el doctor me veía caminando me daba de alta. Me paré a caminar y al otro día me dio de alta. [¿?] Nos hicimos responsables de la casa, la limpieza, la ropa, la comida. Nos turnábamos. Si él llega después de las 12 y ve que no estoy y no hay nada de comer se pone a cocinar o viceversa, si yo llego antes. (M:28)

El enunciado anterior pone en evidencia la arraigada idea acerca de la incapacidad, inseguridad y falta de conocimiento de las mujeres jóvenes ante un hecho natural como la maternidad, por lo cual, deben ser auxiliadas por mujeres más experimentadas del grupo familiar. Generalmente, las figuras femeninas mayores -

¹⁰⁰ En México se entiende la cuarentena como: “los 40 días que las mujeres se cuidan para que la matriz se recupere después del embarazo. Uno sangra para sacar los desechos de la placenta y la nidificación que tuvo la matriz. Cuidarse para no tener infección o les dé fiebre puerperal. Para ello deben: 1) no tener relaciones sexuales para que el útero vuelva a la normalidad y esté limpio; 2) comer alimentos blandos -pan y tortillas tostadas-, verduras y frutas cocidas. Las no cocidas caen muy frías. Sobre todo, los cítricos son fríos y ácidos y, a través de la leche, le producen cólicos al bebé; 3) tomar atole(s) de semilla de ajonjolí para producir más leche y nada de grasas. Casi siempre comen pollo cocido con verduras y tortillas tostadas. [¿?] Comiendo eso no se arruinan; 4) no trabajar, no acercarse a la lumbre ni al refrigerador ya que el calor o el frío les hace daño; 5) realizarse cuatro baños al mes - cada 8 días- con hierbas -albaca, ruda, sauco, romero, espinosilla, etc.- para limpiar el conducto del útero y la vagina o, en caso contrario, en el temazcal. Después de cada baño se acuesta y con un rebozo dos personas le aprietan la cabeza, el cuello, el tórax y las extremidades para que los huesos de la cadera vuelvan a su lugar. Después del baño se le da un té de canela más una aspirina para que sude y saque las toxinas acumuladas. Deben permanecer en cama hasta la mañana siguiente para “guardar el baño”. Asimismo, quedarse en su recámara para no “airearse” con vestimenta de franela y calcetas. Al día siguiente se baña con agua tibia. [¿?] Muchas mujeres engordan después del parto por los atoles. El cuerpo ya no es el mismo. Por eso muchas ya no amamantan para que no se deformen sus senos. [¿?] Al darle de mamar al niño le evitan tener enfermedades.

Las actividades permitidas a la parturienta son caminar, alimentarse y amamantar. Mientras que el hombre “se aparta los 40 días para no tocarla y se baña diariamente con agua fría para no tener erección. Deben ser conscientes y respetuosos de que la madre acaba de tener una criatura y pueden ocasionarle una infección. [¿?] El hombre calienta la comida, la atiende y, de vez en cuando, alza al niño. Por su parte, la madre de la parturienta se instala en la casa y colabora con ella lavando, planchando, cocinando y atendiendo al resto de la familia”. (M:52)

Los datos anteriores ponen en evidencia lo que Yanina Ávila (2004) expresa: “Cuando se procede de una cultura tan permeada por la ideología de la figura mítica de la maternidad [...] nos resulta difícil aceptar la idea de que, en otras formas sociales, la maternidad no se conciba y practique de la misma manera. Esto es, que las madres biológicas no cuiden y “amen” a sus hijos como se esperaría de ellas.” (35)

abuelas, madres- tienen gran peso en aspectos referidos a la sexualidad, la lactancia y el cuidado de los hijos, lo que deja claro de qué manera la educación y reproducción de modelos de género -fantasías, conocimientos, usos y costumbres- se realiza a través de las figuras femeninas:

[¿?] Estaba yo dando seno, dando leche materna y no tenía periodo ¡Era natural! Me confié. A mis hijos les quité el pecho a los dos años a cada uno. Así lo hizo mi abuela, así lo hizo mi mamá. Entonces hay que darles dos años, ¿no? Le empiezo a quitar poco a poco la leche y es ahí cuando me embarazo. (M:28)

Como indicaba en párrafos anteriores, los usos y las costumbres permean las relaciones familiares: “Así lo hizo mi abuela, así lo hizo mi mamá...” Asimismo, el desconocimiento del propio cuerpo en la medida en que no puede reconocer los periodos de fertilidad de la mujer justificando, el control de la natalidad, por el amamantamiento. Situación que, como lo indican las informantes, no parece estar cambiando en las nuevas generaciones.

[¿?] Creo que por el hecho de ser mujer, de ser madre hay un cambio radical en mí porque es un sentimiento que no lo experimentas hasta que eres madre, ¿no? Me hacen cesárea porque no lo puedo tener normalmente. Entonces lo veo con los ojitos abiertos y pregunto: ¿Cómo está? [¿?] Casi me desmayaba pero aguanté toda la anestesia¹⁰¹ despierta. Para mí fue bien importante [¿?] *Al principio no sabía como amamantarlo, no podía cargarlo.* Lo fui queriendo cada vez más y más. El saber que es chiquito, que hay que protegerlo, es producto de ti, salió de ti. Sí, sí cambió mi vida, ¿no? Me vuelvo más egoísta porque antes era mi familia el centro de mi atención y ahora es el niño. (M:33)

Esta relación estrecha entre la maternidad, el cuidado y protección de los hijos es un enunciado que se repite entre las académicas ubicadas en diferentes etapas de vida. Las académicas de más de 50 años, con hijos solteros de entre 33 y más de 40 años se comportan de manera semejante. Éstos siguen viviendo en la casa materna, bajo el cuidado de la madre y sin dar ninguna aportación a la economía familiar ni participar

¹⁰¹ En este caso, hay confusión o desconocimiento sobre los procesos clínicos que giran alrededor del parto. Es decir, la diferencia entre bloqueo peridural y anestesia.

en el trabajo doméstico. Lo anterior pone en evidencia que las académicas de edades diferentes no ofrecen perspectivas de género y visiones del mundo distintas. En una palabra, la concepción naturalizada de la maternidad cruza toda la vida,¹⁰² lo que explica cómo el imaginario social determina la construcción de identidades subjetivas y colectivas que, al mismo tiempo, son el resultado de formas tradicionales de percibir la realidad. Se trata de símbolos e imágenes –transmitidos a través del lenguaje y las prácticas sociales– que conforman un texto social complejo y de difícil lectura.¹⁰³

Si por algo son semejantes estas académicas es por la maternidad,¹⁰⁴ un proceso que transforma el cuerpo y altera la subjetividad. La experiencia del parto, el amamantamiento, propician una cercanía con la criatura que difícilmente logran los padres. De modo que los estereotipos de *la Madre* como representación ideal, abstracta, imaginaria y generalizada que motiva los monumentos, los refranes, los dichos populares,¹⁰⁵ sigue vigente.

¹⁰² “Es sorprendente [...] que en todo lo que tiene que ver con la maternidad como fenómeno sociológico no se establezca nunca el vínculo con la importancia de que se trate de una experiencia subjetiva realmente voluntaria y gustosa. Mientras esto siga dejándose de lado no habrá manera de lograr una verdadera planificación de los embarazos ni de controlar los efectos negativos que actualmente padecemos. [...] mientras se siga creyendo que la maternidad es algo que solamente corresponde a las mujeres y no se logre verla como una función simbólica y social, no habrá solución a los conflictos que presenta este fenómeno” (Palomar Vereá, 2004:15).

¹⁰³ “Se trata de un universo discursivo en un sentido muy amplio que estructura al fenómeno de la maternidad a través de diversas vías y mecanismos que hay que comenzar a explorar por distintos ángulos. Nosotros nos hemos propuesto iniciar esta exploración tratando de entender cómo se articula ese imaginario maternal y qué papel desempeña la producción de los estereotipos ligados a la maternidad y estructuración de la experiencia subjetiva de ésta, pero también en la definición social del fenómeno y su manejo” (Palomar Vereá, 2004:17).

¹⁰⁴ Como indica Cristina Palomar Vereá: “Mientras no se busquen nuevas vías para comprender el fenómeno de la maternidad de una manera profunda y global que trascienda los tradicionales lugares comunes explicativos de sus tensiones, los costos de la incompreensión seguirán siendo muy altos. Hasta ahora los “saberes” respecto de la maternidad son profundamente ideológicos y han participado, de una u otra manera, en la legitimación y la naturalización de un sistema de género sexista e inequitativo con efectos sociales profundamente negativos, pero también con innegables efectos subjetivos igualmente conflictivos”. (17)

¹⁰⁵ “Madre hay una sola”, “el instinto materno”, “el amor de una madre”, “el saber hacer maternal”, “el sacrificio de una madre”, “buenas madres”, etc. Enunciados que ponen de manifiesto ciertos rasgos de

La visión maternal tradicional tiene que ver con la continuidad de la carrera en la medida que los abandonos y el tiempo de alejamiento para dedicarse al rol materno afectó al grupo en sus trayectorias laborales. Las razones que aducen, en la mayoría de los casos, están vinculadas principalmente con las exigencias de roles domésticos, familiares y maternos; especialmente con el cuidado y preocupación por los hijos. O, como lo expresa metafóricamente una de ellas:

Yo, como la Llorona:¹⁰⁶ ¡Ay, mis hijos! (M:48)

En todos los testimonios, independientemente de la edad, gran parte de las emociones que expresan tienen que ver con el cuidado y preocupación por los hijos, sus deseos, alegrías, gratificaciones, alcances, sufrimientos. Pero no se presentan enunciados vinculados a vivencias afectivas con la pareja. En este último caso, toma relevancia sólo como apoyo económico o con relación al cuidado de los hijos. Las narraciones expresan un claro sentimiento de autorrenuncia en la medida en que han aceptado el rol de mujer-madre-esposa-hija sin cuestionamientos y, para ello, han desarrollado una serie de cualidades: sumisión, entrega, sacrificio, amor, etc. La maternidad sigue siendo central, es el eje sobre el cual gira la vida de las académicas:

[¿Cómo fue la experiencia entre la maternidad y el cursar la maestría?] Un poquito dolorosa porque sí sentí la separación. Me tuve que separar un poquito de mis hijos, porque tenía que ir todos los viernes y el sábado a la maestría.

Los trabajos que tengo son por horas y de entrada por salida. Siempre me doy tiempo para ir a la casa, todo el día, las horas que se pueda. Mi marido le decía a

comportamiento: paciencia, tolerancia, capacidad de amar, cuidar, sanar, atender, proteger. En una palabra, sacrificarse.

¹⁰⁶ Las versiones del origen de esta mujer son muy variadas. Antes de la llegada de los españoles se comentaba que era la diosa Cihuacóatl que aparecía, elegantemente vestida en las noches gritando y bramando en el aire con un atuendo blanco. Otros que era la Malinche quien, arrepentida de traicionar a los de su raza, regresaba a penar. Una tercera versión que tomo para este análisis es una leyenda muy antigua que corre en gran parte del Estado donde se dice que una mujer perdió a sus hijos y que los llora cada noche con grandes alaridos (Peredo Fernández, Ochoa Contreras y Allora Vázquez, 1993:190)

los niños: ¡Vámonos! Vamos a dejar dormir a su mamá y se los llevaba. Ya no salía con ellos a pasear. El sábado, que era el día por excelencia de la familia, yo estudiaba y él estaba todo el día con ellos. Se daba sus mañanas para entretener a tres niños tan chiquitos y los llevaba a pasear, con una abuela, con la otra abuela, con la tía, la otra tía. Empecé a sentir la separación. A perderlos al ir a la maestría. Él me ayudaba con los niños para que hiciera mi tarea, lecturas y todo. Sentía feo que mi familia se fuera a pasear y yo me quedaba. Los niños poco a poco empezaron a identificar que el que los podía proveer más era el papá. Estábamos los dos en casa y acudían a él: Papá, quiero ir al baño; papá me das esto, papá aquello. ¿No? Sí lo empecé a resentir, a sentirme un poquito alejada, *con sentimientos de culpabilidad*.

Yo tuve una mamá de tiempo completo desde chiquita. [¿?] Mi mamá era más hogareña. De repente es difícil entender que tú tienes que salir a trabajar y entonces me dice: ¡Mira, tienes que estar con los niños, ya luego verás lo tuyo! Mi mamá no me decía que no trabajara sino que no tanto tiempo. ¿No? Yo tenía que trabajar para pagarme la maestría.

Desde que me casé no tengo que faltar a casa de mi mamá sábado o domingo. Ahora ya es sábado y domingo. *No vive sin los nietos*. Por más cosas que haga tengo que parar de trabajar en esos días para *estar con mi mamá*. (M:28)

Lo expresado anteriormente evidencia los temores y angustias de la madre por la “separación” momentánea de los hijos al haber asumido un rol más personal y profesional. De allí que me pregunte: ¿Encuentran en la maternidad su aliada o una situación a la que no quieren/pueden renunciar? Quizá, cruzada por la necesidad y el mandato familiar, la maternidad -ya sea como hija, madre o hermana-, parece ser lo fundamental.

Por otra parte, me interesa destacar de qué manera el discurso de los varones remarca, a su vez, las funciones y el papel asignados a las mujeres en la sociedad, y ofrece una imagen de un orden social dado, fijo e inmutable, como lo expresa uno de los de mayor edad:

La mujer no vale si no es mamá. *No puede hacer otra cosa si no es mamá*. Primordialmente *deben ser mamás*, lo demás es accesorio. Todavía muchas no sienten que pueden ser unas grandes investigadoras, grandes doctoras y ayudar a la gente pero lo de *la maternidad es parte de su ser*. Es parte de la educación que tenemos. (V:63)

Se trata de un enunciado sexista, discriminatorio en la medida que “la mujer no vale si no es mamá” y las ubica en un contexto en el que ellas no tienen un espacio si no son madres. Es un discurso de género que preexiste al sujeto, asignándole un lugar de antemano. El comportamiento es significativo dado que el académico justifica la condición de las mujeres “como parte de la educación que tenemos” y, bajo esta óptica esencialista, inalterable, universal, ha educado a numerosas generaciones de alumnas.

Las narraciones anteriores dan por hecho que tanto en el imaginario social como en el académico la figura de la madre posee un peso fundamental; “como la Llorona”, “el día que una de ustedes se embarace yo me jubilo”, “antes era la familia el centro de atención, ahora es el niño”, “los hijos poco a poco empiezan a identificarse con el papá y empecé a resentirlo”, “mi mamá me decía: tú tienes que estar con los niños, ya luego verás lo tuyo”. Semejante imagen es reconfirmada por el varón como parte de la educación: “la mujer como que no vale si no es mamá”.

En síntesis, la maternidad es producto de la influencia de la educación y la religión.¹⁰⁷ Por ello, al tratar de compatibilizar el mundo doméstico y profesional hay que tener en cuenta la variedad de situaciones, vivencias y estrategias que desarrollan para afrontarlo, en la medida que es distinto vivir sola, con hijas/os de corta edad, ya crecidos o adultos. De acuerdo con las estrategias empleadas para combinar el espacio doméstico y laboral, detecté la manera en que se reflejan los cambios producidos en el contexto familiar y académico cuando las mujeres tienen el poder, han logrado por un mayor nivel académico, tipo de contratación e ingresos.

¹⁰⁷ “Este engranaje simbólico construido en torno al mito del amor materno se ve reforzado por los discursos religiosos, culturales e institucionales que interpretan los casos que no se ajustan a la norma como expresiones aisladas, derivadas de trastornos mentales e individuales, como manifestaciones de anomias sociales propias de los pueblos salvajes y atrasados o, en su defecto, de las sociedades industrializadas modernas superdesnaturalizadas” (Álvarez, 2004:37).

5.1.5 NIVEL SOCIOECONÓMICO

Para analizar este apartado realicé una serie de preguntas que me permitieran detectar desde el nivel socioeconómico hasta las condiciones de poder y los grados de libertad, y dar cuenta del contexto social del que provienen las académicas, fijar la atención en los fenómenos de movilidad intergeneracional y el tipo de responsabilidades que desempeñan al interior de la unidad doméstica, por una parte; por otra, reconstruir la identidad con relación a los cambios producidos en las últimas décadas de crisis económica y laboral. Para ello analizo los tópicos siguientes: 1) tipo de vivienda, 2) ingreso familiar, 3) distribución del trabajo doméstico, 4) toma de decisiones familiares y personales, y 5) preferencias culturales y deportivas.

5.1.5.1 De la vivienda

Analizar la vivienda me permitió detectar las condiciones materiales de existencia y económicas. Para ello la dividí en tres niveles: a) bajo, b) medio y c) alto. Para cada uno tomé en cuenta el número de espacios disponibles en la unidad doméstica - número de cuartos, sala, baños, garajes, bibliotecas, espacios de servicio doméstico, etc.-. Los datos arrojaron los siguientes porcentajes: el 7.89% se ubica en un nivel bajo, sin bibliotecas ni espacios para el servicio doméstico; en el nivel medio se ubica el 60.53%, y el 31.58% en el alto. El tipo y características de la vivienda permite detectar dos escenarios: uno, el ingreso al campo laboral incidió positivamente en un cambio de orden económico en el paso de una generación a otra; dos, en qué medida superaron el nivel socioeconómico de los padres. Este dato permite detectar cómo viven y si hay diferencia entre las condiciones de la vivienda de las que recién inician y las de edad más avanzada. Es decir, hasta qué punto la movilidad económica intergeneracional trajo aparejados cambios significativos en cuanto a los espacios

habitacionales, mayor grado de independencia y poder de decisión al interior de la unidad doméstica.

1. Vivía en un patio de vecindad. Le digo a él: ¡Vamos a buscar un lugar donde estemos solos! A mí no me gustaba el lugar. Nada más llegaba a dormir y al otro día me salía. [¿?] Por el contexto. Alquilo una casa, me agarro todas las maletas y me voy. [¿?] Él se acostumbra a un lugar y luego le es difícil que cambie. [¿?] Lo hizo a regañadientes. Yo le dije: ya pagué el depósito. Me dijo: Me sacaste, no me dijiste. Se tuvo que ir con la obligación de acarrear las cosas. (M:33)

2. [¿?] Si, ahora fíjate por ejemplo, nosotros vivíamos en la casa que era de mi padre y mi mamá vivía arriba y con nosotros. Un día él me dijo: ¡Nos vamos a hacer nuestra casa! Llegamos al convenio de que mientras él hacía la casa, yo la sostenía y como siempre yo compraba todo. Después de 18 años dije: ¿Por qué tengo que mantener sola yo todo? [¿?] Sí, en cierta forma nos cambiamos los papeles. Él guardó el dinero, compró terrenos [¿?] Sí. (M:67)

5.1.5.2 Ingreso mensual familiar

El monto del ingreso familiar se ubica en un amplio espectro, que va de \$2,500.00 a más de \$25,000.00 mensuales.¹⁰⁸ El ingreso económico está determinado por la antigüedad y el tipo de contratación: tiempos completos, medios tiempos, técnica académica u horas clase.

Los datos estadísticos arrojan los siguientes porcentajes: en un nivel medio alto se encuentra el 57.90% de la población, mientras que las que tienen ingresos menores a la media comprenden un 40%. Los índices permiten detectar la manera como disponen de sus recursos económicos para la atención de las necesidades del hogar, especialmente, tomar decisiones al interior de la unidad doméstica, alcanzar mayor libertad para dedicarse al esparcimiento, las actividades culturales y físicas:

1. Mi mamá sigue trabajando. Le damos dinero mi hermana más chica y yo. No la sostenemos, la apoyamos. Yo apoyo a mi hermana económicamente y ella me cuida al niño. Mi mamá trabaja y ayuda a mi hermana mayor que no puede

¹⁰⁸ Equivalencias: \$2,500.00 = € 178 ó USD 227; \$25,000.00 = € 1.666 ó USD 2,272.

hacerlo. Ella sostiene la casa. Ayudo a mi mamá y a mis dos hermanas. Una cuida el niño y la otra hace el aseo [¿?] Sí les pago. (M:33)

2. De mi salario dependen tres casas: la de mi mamá, de mi tía y la mía. (M:56)

Las expresiones anteriores ponen de manifiesto que hay elementos comunes y fenómenos que impactan de manera general al conjunto de las entrevistadas; por ejemplo, la ayuda económica a las más desprotegidas de la familia de origen -madres, tías, hermanas-. Entrelazados con factores temporales, estos elementos no representan mayores diferencias entre las académicas situadas en diferentes etapas de vida y con formación académica y contratación distintas.

La economía familiar –ámbito privilegiado de lo femenino– y la resolución de los problemas prácticos del hogar -cada vez más o desde siempre- recaen en las mujeres, como lo confirman los siguientes enunciados: “dejé de ser para cumplir las responsabilidades del hogar”, “servir a los demás es tan natural”, etc. Ellas han sido educadas en la dependencia, para ser madres y esposas, pero la crisis económica que vive el país desde los ochenta las obligó a ingresar al mercado laboral. Sin embargo, el haberse integrado a la universidad no ha significado para algunas de ellas liberarse de las tareas domésticas, de la manutención de la familia, del cuidado de los otros.

Es evidente que bajo estas condiciones para algunas tener proyectos de vida, desarrollarse en la profesión, construir su identidad personal, no es tarea fácil: “era tan invisible que no me percataba de que existía”. Han sido sometidas a prolongados procesos de socialización en el contexto social y familiar -casarse y dedicarse con exclusividad a la familia- y, por lo tanto, el mundo laboral queda fuera de su condición de mujer. En el mejor de los casos, la trayectoria profesional se desarrolla hasta antes del casamiento y la continúan cuando los hijos son mayores. Al casarse, la carrera profesional se trunca por asumir las tareas del hogar y, sobre todo, el cuidado de los hijos, como fotográficamente lo expresa una de las entrevistadas:

Me sentí muy desvalorizada y humillada. Me costó mucho trabajo pensar en avanzar. Como una vez lo expresé con un compañero: ¡Siento que soy una mujer común y corriente! Y él me dice: ¡No fuiste ni común ni corriente! Lograste algunas cosas. Ayudaste a tus hijos a salir adelante, por su bien. [¿?] Es familiar, es cultural. (M:56)

El sentido de desvalorización es generado por la baja autoestima (“yo siento”), producto de la condición de clase que la mantiene en perpetua interrogación sobre la prioridad del papel materno frente al académico. De todas maneras, ella misma lo confirma como producto de su historia cultural y familiar: “viví bajo la presión familiar y académica. No dediqué tiempo para mí, uno vive para los demás, no se da cuenta de que existe”.

5.1.5.3 Trabajo doméstico y su distribución

En este apartado analizo el trabajo que las mujeres realizan cotidianamente en el hogar -cocinar, lavar, planchar, comprar, cuidar y educar a los hijos- y la manera en que aquél se distribuye entre los demás miembros de la unidad doméstica: esposos, hijos y empleados.

El trabajo doméstico es una actividad históricamente generizada y sin ninguna remuneración que ha estado a cargo de las mujeres. Asimismo, está íntimamente relacionado con la historia de la familia de origen, el ingreso, tipo de vivienda, apoyo de redes familiares femeninas -madres, hermanas, tías y/o empleada doméstica-, etc. En este primer acercamiento es necesario destacar que los porcentajes de las que desempeñan tareas domésticas se distribuyen en: cocinar, 31.58%; lavar, 36.84%; planchar, 55.26%; comprar, 10.54% y llevar los hijos a la escuela, 71.05%. De estas actividades las que menos realizan son planchar y llevar los hijos a la escuela. Pero, cocinar, lavar y realizar las compras son tareas de las que no se liberan en su totalidad.

Con relación a la manera como se distribuye el trabajo en la unidad doméstica, los porcentajes son los siguientes: el 63.16% de los maridos no participa, ni el 52.63% de los hijos ni el 34.21% de los empleados. Los datos confirman que el trabajo al interior del hogar sigue siendo una actividad propia de las mujeres. También en este nivel se puede detectar el cambio que se ha ido operando en la posición de las mujeres en la medida en que un 7.89% de ellas no desempeña esta actividad; en especial, es el caso de las más jóvenes, que han planteado relaciones más equitativas con la pareja. Generalmente, el marido colabora en las tareas del hogar y el cuidado de los hijos, como lo expresa una de ellas:

Por parte de él, hacerse totalmente responsable de los niños. Nunca le ha gustado dejárselos a nadie. Que otros asuman las responsabilidades. No le gusta. [¿?] Las tareas de la casa las dividimos (M:28)

Los cambios resultan más significativos en el caso de las que poseen cargos más elevados e ingresos económicos superiores a los del marido, lo que le otorga poder en el hogar:

1. Yo me visto y me calzo. *No hago ningún tipo de quehacer doméstico. A mi esposo no le lavo, no le plancho ni le hago de comer. Que él se haga sus cosas y yo me hago las mías [¿?] Sí le ha costado mucho. No le ha quedado de otra. Le ha costado porque él viene de una familia en que la mamá le hace todo. [¿?] La mayoría de las veces yo como fuera y él también. A la hora de cenar nos turnamos. Generalmente, él cocina y yo lavo los trastes. A él no le gusta lavarlos. A veces no me agrada como cocina y me voy a mi casa y mi mamá me da de comer. Ahí comemos, si no compramos.* (M:33)

2. Mi marido es la octava maravilla [¿?] Es raro que un hombre cuidara y cambiara a los niños. [¿?] Siempre hubo sirvientas. (M:67)

Por otra parte, en el caso de las de mayor edad con menores ingresos y nivel académico, las responsabilidades del hogar están a cargo de las mujeres:

No teníamos suficiente económicamente. Tenía que lavar, cocinar y planchar. Mi horario era de 5 de la mañana a 12 de la noche. También tuve que hacerme responsable económicamente de mi mamá, aunque mi papá vivía. Desde el primer día que gané hasta la fecha lo primero que aparto es el dinero para mi mamá. Lo que me impedía tener una persona que me ayudara y sentirme más libre para desarrollarme profesionalmente. (M:56)

El testimonio anterior pone de manifiesto las actividades como proveedoras que desempeñan las mujeres -madre e hija- lo cual, en última instancia, les impide “desarrollarse profesionalmente”. En este caso, fue absorbida por la familia, los quehaceres domésticos y por el temor de no cumplir con las expectativas que se habían depositado en ella. Se trata de un universo narrativo que estructura el fenómeno de la maternidad y el cuidado de las/os hijas/os y de las/os otras/os a partir de diversos mecanismos sutiles e inconscientemente internalizados. Por ello, será necesario “leer” estos comportamientos, cómo se producen y reproducen y en qué contextos. Son mujeres que pasaron la vida haciendo cosas “adecuadas”, comportándose como debían; se casan, tienen hijos, los crían y educan, trabajan doble o triple jornada en horas insólitas tratando de salir adelante; también, “ayudan al marido a que siga una carrera” y, en el momento actual, insumen tiempo cuidando a otras mujeres del grupo familiar -madres, tías y nietas.

Los testimonios anteriores confirman como las académicas, ubicadas en diferentes etapas de vida, enfrentan las actividades domésticas; en particular, con relación a la participación del cónyuge. La responsabilidad en algunos casos es compartida equitativamente con la pareja, mientras que en otros genera conflicto porque los hombres deben asumir roles domésticos ante el poder económico de la mujer: “yo no le lavo ni le plancho”, “ella está en su oficina como jefe y todo el mundo se le cuadra”.

La crisis económica de los años ochenta obligó a las mujeres a ingresar al mercado laboral y, por lo tanto, a desempeñar una doble carga de trabajo. Doble o triple jornada que confirma en qué medida las tareas domésticas siguen en poder de

las mujeres, o bien ellas mismas se las imponen y continúan cautivas, sometidas, sin voz y, para algunas, la vida domestica acaba por desgastarlas y agotarlas:

1. Tenía que trabajar de las 3 de la mañana a las 12 de la noche. (M:28)

2. Mi vida empezaba a las 6 de la mañana y terminaba a las 12 de la noche. [¿?]
Viví bajo la presión familiar y académica. (M:56)

Los mecanismos de control doméstico son tan sutiles que parece que nadie les prohibiera o impidiera realizar otras actividades placenteras como leer, estudiar, hacer gimnasia, etc. No pueden efectuarlas regularmente dado que su tiempo depende de los horarios y las necesidades de los demás y, por lo tanto, las suyas quedan relegadas al último lugar de las prioridades del hogar.

Dejé de ser para cumplir con las responsabilidades del hogar. Era tan invisible que no sabía el impacto que tenía en los otros, en mis sobrinos. No me percataba que existía. Ahora me arrepiento de no haber dedicado más tiempo para mí.
(M:56)

El tiempo libre para las mujeres no es tal, sencillamente porque no les pertenece. Cuando se encuentran en el hogar están pendientes de las tareas domésticas o en permanente disposición para atender a las necesidades de los otros: esposo, hijos, padres ancianos, etc. Su tiempo rara vez es de ellas. No es un tiempo personal sino familiar. Incluso, ni su trabajo es reconocido por la familia:

[¿?] Siempre me quedaba callada. Le daba sugerencias de cómo podría hacer las cosas. Nos sentábamos a planear su trabajo y en la noche lo comentábamos. Casi nunca del mío, ¿no? *Jamás hablábamos, yo tenía que ingeniármelas sola.* (M:56)

El enunciado anterior expresa de qué manera las de mayor edad siguen reproduciendo el mito de la mujer-madre caracterizado por: a) el amor materno; b) el sacrificio y

entrega; y c) el cuidado de los otros. El estereotipo de “la madre”,¹⁰⁹ transmitido oralmente de generación en generación, ofrece una idea de género y persona con una visión patriarcal. Cuando las mujeres trabajan fuera del hogar, este trabajo ocupa un segundo lugar respecto al destino de ser madre y esposa. Trabajo que les implica un gran esfuerzo, sacrificio y, generalmente, transforman el espacio laboral en una extensión de la unidad doméstica:

1. Muchas llevan a los hijos a la Facultad. Me daba tentación cuando la directora llevaba a sus hijos enfermos y los tenía en la dirección. Entonces mejor que se queden en su casa, están mejor. (M:67)

2. [¿?] Con muchas penalidades, ¿no? Sentía que no daba lo que tenía que dar en la docencia. A veces estaba tan cansada que ya no podía ni leer una sola línea. Me conformaba cuando veía que los hijos iban avanzando y decía: ¡Bueno, por lo menos mi vida profesional tiene un producto! Me justificaba con un dicho del maestro X -que no era un maestro muy moderno- pero sí influyó con sus dichos. Creíamos que tenían mucho fondo. Nos decía, por ejemplo: ¡Si no son buenos pedagogos por lo menos serán buenos padres! Entonces yo decía: ¡Bueno aunque sea muy poquito a lo mejor ellos después puedan hacer lo que yo no pude hacer! Y ahora, efectivamente, cuando los veo que se desenvuelven tan bien, digo: ¡No fue en vano!

[¿?] Ayudé a mi marido para que siguiera una carrera. Yo veía que él brillaba mucho en su carrera, la utilizaba en su trabajo ya que trataba todos los días conflictos familiares, sociales, educación. Luego dicen: “Detrás de un gran hombre siempre hay una gran mujer”. (M:56)

La doble jornada laboral tiene que ver no sólo con la edad sino con la categoría alcanzada y el nivel de ingreso. Tanto las mayores como las más jóvenes buscan el apoyo en las redes sociales familiares¹¹⁰ -madres y hermanas-, que permiten la

¹⁰⁹ Imagen de “buena madre” producto del discurso político, religioso, jurídico y educativo que se contraponen a la de la “mala madre”. Es decir, desde aquellas que se niegan a serlo hasta las que abortan y llegan al filicidio. Son mujeres que se transforman en víctimas de un sistema social que les niega el derecho sobre el cuerpo y, por lo tanto, se transforman en un problema de salud, jurídico y educativo.

¹¹⁰ La familia como red, como estructura de larga duración, tiene un papel decisivo en el análisis de la estructura social y de la manera en cómo se organiza el poder. Las redes están determinadas por la proximidad geográfica, la raza o etnia, el nivel de participación de los miembros en actividades políticas, religiosas sociales y culturales, los vínculos de tipo económico, la formación de sus propios cuadros, entre otros.

supervivencia, mantener patrones tradicionales en torno a la familia, apoyos económicos, reciprocidad y, a su vez, son generadoras de autoestima: “yo las ayudo económicamente. Ellas me hacen el trabajo de la casa”.

En el quehacer *me ayuda*, pero todavía pienso como si el quehacer fuera mío. ¿Quién me adjudica a mí el quehacer? Él me dice: ¡Yo te ayudo. Hay maridos que no ayudan!

No es mío, es de los dos, es de la casa. A veces le digo: ¡Me voy y ahí te quedas con el quehacer! *Me voy a mi casa, con mi mamá y el bebé.* [¿?] Lo hace. Se ve obligado, si no me carga a mí la mano y no hace nada. Hace cosas *como de hombre, lava el carro, arregla el jardín, pero trastes odia.* [¿?] A veces tengo que gritarle, si no, no lo hace. Terminamos peleados por cuestiones tan domésticas pero que sí te hacen diferente [¿?] A veces me dan ganas de irme. Pero digo: ¡Hay que superar las cosas por el niño. Porque el niño quiere a su papá!

[¿?] A veces sí. Una vez estuvimos a punto de separarnos por cuestiones que parecen que no son nada del otro mundo [¿?] pero sí separarme [¿?] Entonces digo: ¡Si tú no me ayudas, si yo doy más dinero en la casa tú pon tu trabajo, por lo menos! Si no, le pagamos a alguien, pero no quiere porque él viene de una familia de escasos recursos en la que sí es un lujo pagarle a una persona. Dice: ¡Lo hacemos poco a poco [¿?] El quehacer se va acumulando y eso a mí me molesta. (M:33)

Este testimonio demuestra de qué manera funcionan las raíces de la dependencia de la familia de origen, dando lugar a un doble discurso: uno, la clase de origen continúa demarcando los comportamientos de los varones al interior de la unidad doméstica: “él viene de una familia de escasos recursos”; otro, en términos psicoanalíticos, la manera en que la mujer-niña, al no poder resolver un problema cotidiano, se plantea el retorno al seno materno: “me voy a mi casa, con mi mamá”. Encuentra en la vuelta a la familia de origen el apoyo más fuerte de su autoestima y la forma de evitar entrar en rivalidad con el cónyuge. Asimismo, al poseer ingresos más altos se hace cargo de la economía del hogar en mayor proporción que la pareja, del cuidado y satisfacciones personales del hijo:

Siempre le reclamo porque me dice: ¡Es que tú ganas más! Yo le digo: trabaja más, yo gano más pero trabajo más [¿?] Yo sé que *a él le ha pesado mucho lo que yo he hecho,* [¿?] Los gastos del niño los llevo yo. La que le compra más cosas

cuando esperaría que él gastara lo mismo. ¡Hasta el niño sabe quién le compra las cosas! (M:33)

Por otra parte, en las de mayor edad la figura del cónyuge es un tema evocado con cierta frecuencia. El marido aparece como confirmador de la identidad personal y profesional: “sin su apoyo no hubiese podido educar a los hijos”; “sin su apoyo y comprensión no podría trabajar”; “sin su apoyo no hubiese realizado el postgrado”. Es como si la presencia -tranquilizadora- del marido fuera absolutamente necesaria para confirmar que su trabajo profesional está bien fundado.

En síntesis, los cambios generados en las últimas décadas han dado mayor poder a las mujeres al interior de la unidad doméstica. Poder adquisitivo y poder de decisión en el hogar que utilizan para protegerse, “emplear” a otras mujeres del grupo familiar para realizar el trabajo del hogar como forma de garantizar la supervivencia de aquéllas y de disponer de mayor tiempo libre para la atención de los hijos. Mientras que en los varones la crisis de la masculinidad generada por la pérdida del rol de “proveedor” incidió en las decisiones al interior del hogar, sobre todo cuando la mujer se transformó en proveedora de la unidad doméstica. Tal situación es confirmada por las mayores con mayor nivel académico e ingresos y, por lo tanto, más poder:

[¿?] En mi familia mis hermanos no cocinaban. Lo que sí es que todos lavábamos los trastes. Ahora yo los observo y digo: ¡Lo que es la vida! Son muy machistas por las cosas que mi papá les sembró. [¿?] Mis cuñadas son profesionistas. Una es maestra de la Facultad, otra supervisora y otra médico. Ellas son las intelectuales, las que más ganan. Mis hermanos trabajan en las tareas del hogar: cosen, lavan y cocinan. (M:56)

5.1.6 TOMA DE DECISIONES FAMILIARES Y PERSONALES

En este apartado analizo las modificaciones producidas en los comportamientos de las mujeres como consecuencia del movimiento feminista y de reivindicación social, por una parte; y, por otra, si el ingreso a la universidad significó cambios en su condición. Para analizarlo establecí un conjunto de indicadores que me permitieran medir en una escala de bajo, medio y alto, la toma de decisiones compartidas con el marido en el hogar en relación a lo siguiente: economía, educación de los hijos, conservación de la vivienda, arreglo del hogar y viajes, así como las decisiones personales con relación al trabajo, elección de amigas/os y actividades culturales que realizan. Los índices me permitieron detectar no sólo el poder al interior de la familia sino también el grado de independencia que poseen.

En este caso, la toma de decisiones familiares se distribuye de la siguiente manera: en un nivel alto, el marido decide las cuestiones económicas en un 5.56%, la educación de los hijos en un 17.65%, la conservación de la vivienda en un 22.22%, los viajes en un 11.76%, mientras que su participación en las tareas del hogar es nula; por su parte, el nivel de decisión de ellas en el mismo rango es: 57.58% en la economía del hogar; 52% en la educación de los hijos; 57.58% en la conservación de la vivienda; 82.25% en el arreglo del hogar, y 56.25% sobre los viajes. El comportamiento de los datos indica de qué manera las mujeres tienen mayor poder de decisión en el hogar, especialmente, en lo referente al arreglo de la vivienda. Los datos hablan por sí mismo del poder que tienen ellas, lo que explica de qué manera los varones han dejado de ser proveedores, ya sea por tener un menor salario, por divorcio o porque las mismas mujeres han asumido la totalidad de los roles.

[¿?] Yo tuve la culpa de que no asumiera algunas responsabilidades porque yo realizaba las tareas. Ese fue mi error. ¡Si yo hubiera dejado que él resolviera los problemas económicos y del hogar ahora a lo mejor se hubiera sentido más unido

a nosotros! [¿?] Yo lo justificaba. [¿?] Nunca supo de nada. Digo, ¿qué cómodo, no? Mis hijos están en la casa, no quiero que ellos sientan que yo los corro. [¿?] Mi papá nos corrió muchas veces. [¿?] No quería mantener a nadie.

[¿?] Todos los días me siento tensa, lucho por qué voy a hacer con los hijos, tengo que hacer la comida, me preocupo cuando salen, por los peligros. [¿?] Yo siempre digo el dicho: que los hijos y el marido por sus hechos son queridos, y eso va ayudando.

[¿Mantienen a los maridos?] Sí [¿?] Muchas de ellas. Nada más vea a X. El hombrecillo se largó y le da solo medio sueldo de la Universidad. Él se queda con la mitad del sueldo y no le alcanza. Luego le anda pidiendo dinero a ella: ¡Préstame para comprarme un coche! [¿?] Sí, casi los mantienen [¿?] Yo tengo mi hermano y mi cuñada que han invertido los papeles. Él hace las cosas de la casa: dobladillos, plancha, lava. Ella está en su oficina como la jefe y todo mundo se le cuadra [¿?]; Esas son las condiciones que vivimos actualmente! Le digo a mi cuñada: ¡Tú asumiste este papel, entonces acepta que se han invertido los papeles. Ahora él es el amo de casa y tú la que gana más. (M:56)

El relato corrobora lo que he venido indicando, el poder al interior de la unidad doméstica está determinado por: a) mayor nivel cultural alcanzado, y b) ingreso económico superior al del cónyuge. En efecto, en el proceso de feminización de la enseñanza las académicas adquieren un gran poder, del que desgraciadamente todavía tienen poca conciencia.

Este poder de decisión de las mujeres en el hogar confirma el nuevo reacomodo de las funciones y roles al interior de la familia. De todas maneras, la madre sigue siendo el eje central sobre el que se estructura la unidad doméstica, pero a pesar de los cambios, la pareja está presente en la toma de decisiones personales en aspectos referidos al trabajo, tener amigas/os, empleo del dinero, eventos, viajar y el cuidado personal. Los porcentajes evidencian que hay tres actividades en las que ellas sí deciden en un 100%: tener amigas, gastar el dinero y salir a eventos, mientras que en las demás -trabajo, salir con amigos, viajar y cuidado personal- el marido participa en la toma de decisiones; por ejemplo, tanto las de menor edad como las de edad avanzada se ven limitadas en sus actuaciones, en la medida que para salir del hogar por cuestiones académicas sólo pueden hacerlo siempre y cuando sean acompañadas por algún miembro de la familia -madre, hijos- o por amigas. En este sentido, si

hablara de mujeres liberadas tendrían que tomar el 100% de las decisiones laborales, las placenteras y las relacionadas con el cuidado personal, lo que da la pauta de que todavía mantienen relaciones de sumisión, ya que no tienen poder de decisión en aspectos significativos de su vida.

Con relación a las actividades culturales a que asisten -conciertos, teatro, cine, etc.- se ponen en evidencia dos escenarios: uno, de qué manera la pertenencia a una clase social limitada culturalmente no las orientó a ser usuarias de la cultura (realizando actividades que por su misma condición de académicas deberían mantener en un alto nivel de consumo, lo que redundaría en su formación profesional y académica); otro, el nivel de dependencia y sumisión en que se encuentran. Para ello analizo la frecuencia con la que asisten y con quién. Es decir, si van solas, acompañadas por amigas, familiares o amigos. Las actividades que realizan frecuentemente son: asistencia a conciertos, 55.26%; al cine, 73.68%; lectura, 76.32%; museos, 79.53%; y viajes, 76.32%. Pero el grado de dependencia está expresado en los porcentajes siguientes: el 44.74% asiste al teatro con amigas y el 39.47% al cine, acompañadas por algún familiar. Nadie sale sola. Por su parte, los testimonios de las entrevistadas también confirman esta situación; especialmente, disminuyen sus actividades culturales con la llegada de los hijos, lo que confirma que la escasa independencia va unida con la maternidad y el cuidado de los hijos, que le insumen la mayor parte del tiempo. Asimismo, explica la enorme influencia que ejercen los modelos tradicionales en el comportamiento femenino. Un dato significativo es que el porcentaje de las que salen con amigos es muy limitado: 7.89% a conciertos, 12.63% al cine y 5.26% a museos. ¿Qué hacen frecuentemente? Van al cine, leen y en un menor porcentaje hacen deporte. Es decir, emplean un tiempo limitado para el esparcimiento y la actividad física; si a ello le agregamos horarios sobrecargados, clases numerosas y, en algunos casos, la falta de prestigio y sueldos inapropiados que inciden en su desempeño. Sobre todo, se esperaría que por ser

intelectuales, desempeñar un trabajo de prestigio, tener una posición social, ser guías de las/os alumnas/os, tendrían que tener otro comportamiento, pero la maternidad las absorbe:

Antes jugaba *básquet*, ahora sólo con el niño. [¿?] Al cine a ver caricaturas por el niño, de compras o al parque. Creo que cambié. Antes iba a ver películas de otro tipo, al teatro, a otras cosas [¿?] Sí, definitivamente cambió mucho. En mis ritmos, tiempos de estudio. Sí cambió toda mi vida. Antes iba a hacer ejercicio, ahora ya no. El tiempo que le dedicaba a mis estudios, lo dedico a él. No hago deporte y descuido mucho el cuidado de mi persona. El tiempo ya no alcanza para todo.

[¿?] Actualmente no he leído. He bajado el nivel de lectura. Me he dedicado a leer cuentitos para el niño. Antes me gustaba leer. Leía mucho. Leo de carrera, como puedo, Antes lo hacía por gusto, ahora por necesidad. Una lectura veloz para aprovechar lo más que se pueda el tiempo. Sin calidad. (M:33)

Esta académica confirma los datos generales del cuestionario. Es decir, de qué manera la maternidad implica un giro importante en las actuaciones de las mujeres y afecta el comportamiento, actitudes, motivaciones, cuidado personal e invade la actuación profesional: “Antes leía mucho [...] por placer, por gusto [...] ahora por necesidad”. Así, un rasgo que hace semejantes a estas académicas es la falta de proyectos profesionales de acuerdo con el cambio social y educativo, en la medida en que las decisiones que toman y las estrategias que esgrimen giran en torno a lo maternal. En este sentido, la independencia económica no lo es todo, en la medida en que poseen escasa independencia personal. Las académicas reproducen los valores familiares, su experiencia cultural es limitada y no han desarrollado proyectos de vida diferentes. Los resultados obtenidos son congruentes con los planteamientos relativos a la importancia del contexto social y económico de la familia de origen para la conformación de identidades y expectativas profesionales. Aunque comprenden la importancia de la profesión, el contexto social que las rodea y la influencia de la tradición familiar les impiden elegir un camino independiente en la vida.

Por último, es necesario insistir en que todas poseen un capital cultural que les permitiría tener comportamientos diferentes y transferirlos al campo profesional. Han tenido acceso a la educación superior, empeño, dedicación personal para tomar la decisión de seguir estudiando, capacitarse para el ejercicio de la profesión, pero la mayor parte de las narraciones destacan de manera reiterativa la presencia de los hijos como pretexto para la “pérdida de interés” por lo cultural, por la búsqueda de gratificaciones personales. La actividad laboral la desarrollan en un espacio considerado tradicionalmente como femenino -la educación- y, por lo tanto, no es fácil que cambien los modelos de enseñanza en cuanto a su estructura, contenidos y valores sociales que bajo esta óptica desarrollan y configuran. En términos generales, no poseen una comprensión sobre sus condiciones de subordinación, como tampoco de las causas que la originan y la necesidad de tomar opciones de salida para:

- 1) Desarrollar habilidades para analizar el contexto en términos políticos y sociales; organizar y movilizar cambios sociales en la medida que poseen los recursos económicos que podrían dar origen a un mayor nivel de independencia en todos los órdenes de su vida.
- 2) Tomar decisiones personales en tanto tienen el control sobre los bienes materiales y los recursos intelectuales.

Al final de este apartado creo que tengo elementos suficientes para demostrar que estas actoras reproducen al interior de la unidad doméstica la lógica de la dominación. Para confirmarlo realicé un segundo cruce de variables en la que tomo en cuenta la edad, número de hijos, toma de decisiones económico-educativas, conservación de la vivienda, arreglo del hogar y viajes con relación al grado máximo de estudios.

Un dato significativo es que las ubicadas en el primer grupo (entre los 26 y los 35 años) no tienen ningún poder de decisión al interior de la unidad doméstica,

mientras que las que se encuentran entre los 36 y los 50 años y con grado de maestría deciden en un nivel alto. Pero, a medida que ascendemos en la edad, tienen mayores posibilidades de decidir al interior del hogar sin importar el nivel de escolaridad alcanzado. Asimismo, puedo destacar que a mayor escolaridad disminuye el número de hijos, y las que poseen mayor nivel socioeconómico realizan en una muy escasa proporción labores al interior del hogar. Por su parte, con relación al consumo que hacen de la cultura medido por la asistencia a conciertos, cine, teatro, literatura, deportes y viajes, también la edad es una determinante, en la medida que las más jóvenes y las de más de 50 años son usuarias en mayor proporción, dado que disponen de más tiempo, mientras que las de edad intermedia están más dedicadas a las tareas del hogar.

Los datos anteriores confirman hasta qué grado, en el caso de México, el rol que desempeña la madre es fundamental y se toma como el eje sobre el que se estructura la unidad doméstica. Su poder es amplio y se incrementa con el paso de los años. Semejante poder es otorgado por la experiencia, el dominio sobre los hijos, las otras mujeres y demás miembros de la familia. En el caso que nos ocupa, el poder logrado por las académicas está determinado por la edad y el nivel de estudios alcanzado. Como expresa Lagarde (1990):

El poder consiste fundamentalmente en la posibilidad de decidir sobre la vida del otro; en la intervención con los hechos que obligan, circunscriben, prohíben o impiden. Quien ejerce el poder somete e interioriza, impone hechos, ejerce el control, se arroga el derecho al castigo y a conculcar bienes reales y simbólicos, en definitiva domina. (:31)

Tienen poder en el ámbito doméstico pero también deben hacer frente a la resistencia al cambio por parte de los otros; por ejemplo, al interior del hogar no han logrado mayor participación del grupo familiar en el trabajo doméstico, modificar el tipo de educación que les imparten a los hijos y, por lo tanto, no han podido hacer más

equitativas la relaciones personales -esposos, hijos- es decir, cambiar el balance del poder.

Ellas se han transformado al salir de la casa, pero aún no reconocen el avance que han tenido. Ello sucede porque, como indica Alberti (2002):

La identidad de las mujeres se construye en el ser para otros en vez de ser para sí mismas. (:199)

5.2 REFERENTES DE IDENTIDAD PROFESIONAL

En las últimas décadas emerge una nueva visión que dirige su mirada a las académicas como actoras con trayectorias profesionales y un ciclo de vida determinado. Así, la dimensión personal es un factor decisivo para analizar los modos en que se desarrolla y construye la trayectoria académica. Ambas van unidas, pues la edad, época de ingreso a la profesión, sistemas de creencias y valores educativos predominantes son determinantes; por ejemplo, no poseen igual concepción del mundo las que ingresaron a la Facultad en la década de los setenta que las que lo hicieron en el año 2004, debido a las situaciones políticas, económicas, sociales y culturales que incidieron no sólo en la política educativa sino, sobre todo, en la Universidad. Son actoras producto del entramado de los tiempos y espacios sociales en los que están involucradas y juegan horizontes de sentidos diferentes. Académicas que ponen en práctica conocimientos que tienen un origen social que reproducen y resignifican en el trabajo académico. En cada una se movilizan tanto las experiencias previas, el nivel de formación y su resignificación, lo que da lugar a la adquisición de nuevos saberes. En la práctica laboral construyen y reconstruyen su biografía personal, recuperan las múltiples experiencias formativas dando origen al itinerario profesional. Esta es la ruta que me llevó a considerarlas -y considerarme- como seres

sexuados y profesionales, cuyas vidas y trabajo han sido moldeados tanto por las condiciones internas como externas de la institución.

Analizar el ciclo de vida profesional tiene una función descriptiva y otra interpretativa. Cada grupo está determinado tanto por la edad como por las experiencias comunes vividas; por el horizonte vital desde el cual los hechos se perciben de una manera específica, pues comparten un mismo espacio socio-histórico que origina modos definidos de actuación. En primer término, por la incidencia de las condiciones sociales, políticas y económicas; en segundo, por los cambios operados en la Universidad -tipos de contratación, aparición del sindicalismo, sistemas de evaluación, becas, transformación de universidad de estado a universidad autónoma, etc.-; y, en tercero, por las elecciones y acciones que una realiza en función de las oportunidades y límites que la institución le ofrece. Como indicaba en páginas anteriores, utilizo el concepto de *etapa de vida* para analizar la trayectoria profesional, distinguiendo dos subetapas: a) inicio o socialización, b) trayectoria y profesionalización.

Ambas trayectorias conforman un continuo. En cada una se manifiesta el itinerario que han seguido para llegar a ser las académicas que en este momento son. Para ello empleo una serie de indicadores que me permitieron tener una visión sobre la manera en que se construyen las identidades académicas. En primer término, la edad como una de las determinantes para tomar decisiones académicas -cargos, ingresos, etc.-, y asumir el proyecto ideológico-académico de la institución. Proyecto que está indisolublemente ligado con el poder de las mujeres y determina tanto el ingreso y socialización como la trayectoria y profesionalización. Para analizar la primera subetapa tomo en cuenta los indicadores siguientes: antecedentes escolares y elección de la carrera. En cuanto a la segunda, la trayectoria y profesionalización, considero la antigüedad, grados obtenidos, becas, año sabático, cargos, gratificaciones y experiencias negativas de la práctica, reconocimientos y rutinas. Se

trata de etapas en las que se intersectan los conocimientos, el contexto social e institucional y la identidad que, de alguna manera -o significativamente- influye tanto en la forma de enseñar como en los proyectos académicos y personales.¹¹¹ Por ello me pregunto: ¿Cuáles han sido los años más significativos de las trayectorias? ¿Cuáles los de crisis? ¿Qué las provocó? ¿Cómo las enfrentaron? ¿Con el paso de los años se transformaron en más individualistas, conservadoras, desinteresadas o rutinarias?

5.2.1 INICIO O SOCIALIZACIÓN

A) EDAD

Los seres humanos pasan por las mismas etapas de desarrollo. Sin embargo, estas varían de acuerdo con la historia personal, los patrones de carrera que realizan, la institución en la que laboran, etc. Aunque cada vida es única, pueden darse situaciones comunes entre ellas. Los datos empíricos me permitieron distinguir diferentes trayectorias que afectan al posicionamiento de las académicas dentro de la institución y de la estructura de poder. Las más jóvenes, ubicadas entre los 25 y los 36 años, narran la manera como enfrentan las nuevas condiciones institucionales y sus efectos en los comportamientos y actitudes de las mujeres -y de los hombres-. Constituyen el menor porcentaje, su ingreso es reciente, están contratadas por horas-clase, con menor poder adquisitivo y escaso grado de participación en todas las

¹¹¹ Las mujeres docentes tienden a reproducir los patrones en los que han sido socializadas. La “autoridad profesional” está relacionada con un modelo masculino y con el ejercicio del poder que, históricamente, ha correspondido al varón. La obsesión por el control social y el mantenimiento de un orden jerárquico en relaciones y en conocimiento se convierten en los reforzadores de dicha autoridad. También hay que mencionar que las relaciones son diferentes entre el profesorado y el alumnado, según se trate de alumnos o de alumnas, incidiendo claramente en la consolidación de aquéllas el modelo masculino asentado y asumido en las instituciones educativas” (Vázquez Recio, 2004:1967)

instancias académicas. Las situadas entre los 36 y los 50 años conforman el mayor porcentaje de académicas y ponen de manifiesto las vivencias, actitudes y rupturas que han vivido. Las terceras, que tienen más de 50 años, destacan las continuidades a partir de su biografía, en las que están presentes las paradojas introducidas por la dinámica del cambio iniciado hace más de cuatro décadas. Son las que tienen mayor presencia en la vida académica y mayor reconocimiento entre los estudiantes. En todos y cada uno de los casos, me interesaron sus comportamientos frente a la práctica, el poder e, incluso, hasta la jubilación. Resulta llamativo que la casi totalidad de las/os académicas/os son egresadas/os de la institución o de carreras afines a la Universidad desde hace casi medio siglo, convirtiéndose en un grupo que ha consolidado su proyecto político-ideológico y académico y, por lo tanto, sus comportamientos profesionales. Progresivamente, el grupo de poder ha ido cerrando el ingreso de aspirantes provenientes tanto de la Universidad como de otros contextos académicos, lo que ha generado una devaluación de la carrera por la presencia de un número cada vez mayor de académicas/os designadas/os por horas-clase y recibidas en la institución.

La feminización de la profesión crea y mantiene estereotipos de género que la vinculan con prácticas cercanas a cuestiones domésticas, de crianza de los hijos. Por ello resulta difícil fragmentar la identidad individual de la colectiva; en una palabra, el interjuego entre lo individual y lo colectivo, lo subjetivo con lo objetivo, lo biográfico con lo estructural. Es un proceso que construye a los seres humanos y, a su vez, define las instituciones. Quizá porque las mujeres entrevistadas -y los varones- proceden de contextos familiares semejantes –padres con baja escolaridad y, por ende, ellos son la primera generación que ingresa a la universidad- no parece haber diferencias en cuanto a las motivaciones para elegir y desarrollarse en la profesión; es decir, el tipo de conflictos que enfrentan -ser madres y el cuidado de los hijos- y las estrategias que han utilizado para resolverlos. Es así que la presencia de

comportamientos tradicionales generizados –con relación a la importancia que le otorgan al rol materno frente al desarrollo de la carrera– entre las nacidas en los treinta y los cuarenta, no difiere demasiado de las que nacen a finales de los setenta. Sobre todo, si se tiene en cuenta que el ingreso al campo laboral universitario trajo aparejadas modificaciones en cuanto a la condición, funciones y derechos de las mujeres que empiezan a tener una presencia más activa en el campo laboral y el educativo. En efecto, como había indicado en páginas anteriores, durante el proceso de feminización de la enseñanza las mujeres adquieren poder. Poder, también, del que tienen poca conciencia en la medida en que siguen actuando con base en el conflicto de roles: madre-académica. Poder, que también se ha ido moviendo del hogar a la institución, pero no más allá de los límites de ésta, como lo expresa un académico:

En la Facultad la mayoría son mujeres [...] Las mujeres, tienen más peso en votaciones porque ellas votan y nos ganan. [...] El poder lo tienen por votación. *Los hombres hemos sido reprimidos en la Facultad.*

[¿?] No había un hombre en la dirección desde 1988 hasta ahorita. Siempre fueron mujeres. Entonces ellas tienen el poder aquí. Hay un poder femenino que afecta a la formación. Yo creo que es por la idiosincrasia del mexicano. Afuera *no lo tienen*. Fuera de la Facultad lo tiene el hombre: en el gobierno, la misma Universidad, no le dan a las mujeres puestos, porque el que manda es el hombre. En el Gobierno del Estado manda un hombre y los grandes puestos de gobierno son de hombres. En la Universidad son hombres [...] *Aquí adentro el poder lo tienen las mujeres.* [¿?] Sí participa el hombre, sí está en las juntas, sí vota, sí da ideas, sus propuestas son buenas y se vota por ellas.

Tenemos que tanto en la dirección como en la Secretaría Académica -que se forma allá por el 89 o 90- son puras mujeres las que han ocupado esos puestos. Donde más participaba el hombre era en la sección sindical pero, hoy es mujer. En los Consejos Técnicos prevalece más la mujer. Ahorita sí es un hombre el que está de director, pero de alguna forma, cuando vamos a reuniones algunas cosas *se imponen por mayoría y la mayoría son las mujeres.* (V:63)

El enunciado anterior confirma lo que he venido indicando. Comparten una determinada situación histórico-social desde la que actúan y miran el mundo, lo que aporta elementos para la construcción de la subjetividad y la subjetivación. De modo que el poder es un poder de grupo. Su fuerza está directamente relacionada con el

número de académicas/os que puedan movilizar en su apoyo. Son un poder y control legítimos ejercidos por el conjunto de mujeres de mayor edad y categoría académica, y reconocido casi de manera legal. Estas académicas comparten un conjunto de reglas no escritas que las ubican en determinadas relaciones de interacción frente a las cuales los hombres se sienten dominados y devaluados: “hemos sido reprimidos”. El poder lo ejercen al interior de la institución y está asociado con la edad: “tienen más peso en las votaciones”, “se imponen por mayoría”. No lo ejercen en otras instancias de la Universidad, cuyos cargos están ocupados por los varones y, por lo tanto, las mujeres -más sumisas y obedientes- desempeñan los de menor jerarquía; por ejemplo, en las últimas tres décadas, sólo cuatro de ellas han salido de los límites institucionales al ocupar cargos en la Universidad. Una de las informantes indica que las rutas de llegada han sido diferentes: a) la docencia, b) la vía administrativa y sin trayectoria académica, y c) la vía administrativa y con trayectoria académica posterior. El motivo de la escasa participación en puestos de mayor jerarquía lo explica por:

En primer término -al igual que otras profesiones- la mayoría son mujeres y, en segundo, la carrera por su propia disciplina es aplicada, blanda y, por lo tanto, *a los pedagogos se los ubica realizando actividades de aplicación* en la medida en que no hay un imaginario social que los ubique dirigiendo a más personal sino *en puestos medios*. Eres útil para hacer trabajos, pero no dirigiendo. Siempre *en cargos de jefatura y/o departamento*. (M:58)

Las académicas obtienen poder, pero sus comportamientos siguen siendo maternos y domésticos. Puedo indicar que son ellas mismas las que se imponen el *techo de cristal* (Zapata Martelo y colaboradoras, 2002), obstáculo invisible a partir del cual se cierran el camino para ingresar a espacios de mayor responsabilidad donde puedan ocupar puestos con mayor poder de decisión más allá de los límites de la institución, como si ésta representara -simbólicamente- una extensión de la unidad doméstica en la que actúan con iguales comportamientos, determinados por la condición de clase y

de género. Este “miedo al éxito”¹¹² les impide ir más allá de los espacios institucionales, sobresalir en la profesión por temor a perder lo que han logrado en lo personal, académico y laboral. Como si lo primordial de sus vidas siguiera siendo el amor, el hogar y la familia. El *techo de cristal* es consecuencia de situaciones personales que van unidas a los comportamientos androcéntricos de la universidad, en la que no se reconoce en su justa medida a las mujeres dado que los cargos de decisión político-académica son por excelencia de los varones –rectores, secretarios académicos, vicerrectores, directores de facultades e institutos, etc. Los datos demuestran que la jerarquía en la universidad es una jerarquía fuertemente sexualizada. La cúspide del poder, terreno de decisiones político-académicas, está en manos de los varones, mientras que en la base de la pirámide se encuentran las mujeres. Por ello, en la Facultad el fenómeno del poder, bajo el monopolio femenino, choca frontalmente con el sistema social e institucional imperante,¹¹³ y pone en evidencia la condición de género en la medida en que no han podido romper los obstáculos externos, como lo expresa un académico: “afuera de la Facultad no le dan el puesto a las mujeres. El que manda es el hombre”.

Lo anterior corrobora lo que Delamont (1986) expresa de las mujeres de clase media que se dedican a la enseñanza: suelen tener objetivos limitados respecto a sus carreras y hacen pocos intentos para superar la situación.

¹¹² “Se comprueba que las mujeres ambiciosas que alcanzaron éxito en su carrera mantuvieron fuertes lazos con su padre y tuvieron cierta ambivalencia en lo referente a su feminidad.” (Abraham, 1986:123).

¹¹³ “En cualquier campo con grandes dosis de poder, las mujeres, al no tener poder por lo general, no van a tener la posibilidad de influenciar o intervenir en el comercio de favores que obtener un puesto público conlleva o puede conllevar. La falta de transparencia son los mecanismos inmersos en lo que se suele llamar ‘hacer pasillo’, ‘ir a restaurantes’ y ‘el viejo club de los muchachos’ [...] Constituyen una especie de *sabotaje de género* a las normas de igualdad y racionalidad que formalmente exhibe nuestra sociedad, en tanto que traspasan la vida privada e influyen en la vida pública, no se circunscriben al ámbito de lo personal sino que saltan sin control hacia el espacio de las carreras profesionales” (García de León Álvarez, 2005:142).

Mientras las mujeres tienen el poder al interior de la institución: ¿Qué sucede con los académicos? Ellos manifiestan que han “sido reprimidos”. Asimismo, no han ocupado cargos ni en la Facultad ni fuera de ella. Tienen una escasa participación hasta en los cargos directivos, incluso los que en las últimas décadas han obtenido el grado de doctor. Grado altamente valorado en otras instancias de la Universidad.¹¹⁴ Como expresa Abraham (1986:105), se sienten incómodos en una profesión que cada vez más ejercen las mujeres. Sólo encaran con reticencia lo que en el fondo podría ser una herida narcisista de la virilidad. Por ello, en la institución las fuerzas están colocadas de otra manera. Mujeres y varones se sitúan en posiciones distintas de las que estamos habituadas. Ellas tienen los mayores niveles de participación y decisiones académicas, mientras que los varones están supeditados al poder femenino. Es una variante del juego. Es un guión diferente para el drama de los sexos. De todas maneras, si es cierto que la figura del varón se está debilitando¹¹⁵ entender cómo funciona este matriarcado podría resultar un anticipo de los tiempos por venir.

Desde esta perspectiva, analizo cómo se mueven y relacionan las académicas en una institución que está bajo el poder de las mujeres. Sobre todo, en una universidad en la que parece impensable que las mujeres desarrollen tanto poder.

¹¹⁴ En una junta, en otro contexto de la universidad, en la que algunas académicas formaban parte, la edad, la categoría y las rutas de ingreso determinaron el nivel de participación. Es decir, sólo lo hicieron las mujeres y los varones que tenían más allá de los 45 años. Los demás integrantes no verbalizaron ningún enunciado. Tal situación fue confirmada por uno de los académicos que expresó: “el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) reconoce que el grado manda. Son los de mayor nivel, los de mayor grado de habilitación los que deben mandar”.

En dicha reunión pude diferenciar dos situaciones: a) de qué manera el lenguaje está determinando la condición genérica, en la medida en que los hombres expresaron: “yo dije”, “yo quiero decir”, “yo creo que se debe”, “yo provocaré”, “la planta de profesores arraigada en el Instituto”, “la inmensa mayoría tenemos el grado de doctor”, “nosotros hemos insistido”, “el propósito que nos anima es hacer investigación de excelencia y de alta calidad”, “tenemos una misión que se obtiene con el reconocimiento de los colegas”, etc. y, b) pone en evidencia que hay grupos, sobre todo de mujeres, que no reúnen esos requisitos, por una parte; y, por otra, el lenguaje de éstas fue más inclusivo, menos yoico y narcisista.

¹¹⁵ Cfr. Gutman (2000); Jiménez Guzmán (2003); Montesinos (2002).

Insertarme y tratar de explicar los comportamientos de estas mujeres -de este matriarcado- podría darme la pauta para analizar lo que ocurre cuando se cambian las reglas de juego y se invierten las posiciones. Nos encontramos ante mujeres que han sido capaces de incrementar su capacidad de autonomía y configurar sus propias vidas al interior de la institución con base en una mayor participación en las interacciones sociales. En términos de Townsend (2007:87-111) significa haber logrado poder *desde dentro*: salir de la casa, vencer los obstáculos, tomar decisiones, lograr nuevos aprendizajes para unirse con otras mujeres; construir el *poder con* al lado de éstas y el *poder para* que adquieren y ejercen junto con ellas.

Hablar del poder y las experiencias de estas académicas significa reconocer la manera en que se reproducen en el orden social dominante las concepciones tradicionales de género, los modelos transmitidos por la familia y la escuela y la manera de educar a las nuevas generaciones, como lo confirma un académico:

La gente joven no sale de ciertos espacios que ya están muy predestinados para los pedagogos. Generalmente, *los pedagogos van a ocupar los cargos de telesecundaria,¹¹⁶ de telebachillerato,¹¹⁷ en la Facultad* o en algún ámbito parecido *donde ya está perfectamente bien definido cuáles son las prácticas que deben hacer.* (V:33)

Frente a esta situación me pregunto: ¿En qué espacios ejercen el poder? Para responder a esta interrogante analizo el conjunto de instancias colegiadas y las actividades académicas que desarrollan con mayor frecuencia: Juntas Académicas, Consejos Técnicos, Academias, elaboración de planes y programas de estudio, distribución de cargas académicas, horarios y presupuestos. Se trata de espacios de decisiones político-académicas que las mujeres, por ser mayoría, dominan bajo la

¹¹⁶ Modelo de educación a distancia por televisión que se inicia en 1968 y cuya finalidad es atender las necesidades escolares de los sectores más desprotegidos de la población nacional, sobre todo, en las áreas rurales. Desde 1970 cuenta con las siguientes modalidades: secundaria general, para trabajadores, tecnológica, industrial, agropecuaria y pesquera.

¹¹⁷ Modalidad de educación media superior a distancia, por televisión, orientada a atender una población numerosa y físicamente dispersa.

óptica de las de mayor edad y tipo de contratación. Para analizarlo tomo en cuenta, en un primer cruce de variables, cuatro rangos: alto, medio, bajo y nulo.

Con relación a las Juntas Académicas, el nivel de participación se distribuye de la siguiente manera: 28.95% tienen una participación alta; el 50%, media; el 13.16% lo hace de manera limitada y el 2.63% no participa. En este último caso, no tienen ningún tipo de injerencia por ser un alto porcentaje de académicas contratadas por asignatura. Asimismo, no participan en las decisiones académicas como: llamados a concursos, becas para los estudiantes, aprobación para los proyectos de investigación, etc., por lo que:

Se auto constriñen por el hecho de que no son propietarias de una plaza y lo quieren ser. Es en este caso donde lo académico linda con lo político. (M:58)

Los mecanismos de participación están determinados por la edad y la categoría alcanzada. Las formas en que se manejan las designaciones y el trabajo al interior de los órganos colegiados son expuestos por una de las entrevistadas:

Me llaman para dar clase. Tengo un familiar que trabaja dentro de la Facultad. Entonces tengo que reconocer que por ahí estuvo el contacto. Me dice que si puedo ir a cubrir un interinato. Yo de mil amores. [¿?] Sin embargo, ahí es cuando empiezo a resentir realmente de pasar de estudiante -de esa vida bonita- a ser compañera de trabajo. Para empezar admito que con algunas personas me cuesta mucho trabajo identificarme. [¿?] Sí, mis maestras. Conozco su trayectoria. No es tan fácil decirles por su nombre. Siempre maestra. A mí me gusta respetar a la gente. Sobre todo, cuando tiene mucha trayectoria. Entonces por ahí reconozco que *llegué inhibida y temerosa* al primer trabajo. Pero *muy contenta por regresar a mi casa*, decía. Sin embargo, empiezo a ver qué pasaba con ese interinato. [¿?] Llegué a percibir que había un poquito de pleito, algunas inconformidades porque me designaron. Parece ser que había otras personas, también dentro del Consejo, que habían propuesto a sus candidatos. Entonces el que me hubieran elegido causaba ciertas molestias. De repente yo empecé a darme cuenta que estaba siendo vigilada. Sí, que estaba siendo vigilada por las mismas maestras. (M:28)

La narración anterior pone en evidencia: a) la designación de estudiantes recién egresadas para ocupar una cátedra; b) la lucha de los grupos al interior de los cuerpos colegiados para que sean elegidas sus candidatas; y c) el temor de las más jóvenes para enfrentar el poder representado por las académicas de mayor edad, “que tienen mucha trayectoria”.

Para corroborar lo que estoy indicando, en un segundo nivel de análisis (Ver Anexo IV) realizo un cruce de variables teniendo en cuenta la edad y el tipo de participación en esta instancia académica de acuerdo con los cuatro rangos: nulo, bajo, medio y alto. Los datos expresan que mientras las ubicadas entre los 36 y los 50 años tienen un nivel de participación medio en un 47.6% y alto en un 33.3%, las de 50 años y más lo hacen en un término medio en un 58.3% y en un nivel alto en un 33.3%.

Con relación al Consejo Técnico, los niveles de participación se distribuyen, en un primer cruce simple de variables, de la manera siguiente: 7.89% decide en un nivel alto, el 13.16% tiene una participación media, 15.79%, baja, y el 34.21% restante no posee ningún tipo de injerencia en las decisiones académicas. Pero, en un segundo cruce de variables (Ver Anexo 4) en el que tomo en cuenta la edad y tipo de participación, los datos se distribuyen de acuerdo con los siguientes porcentajes: de 25 a 35 años su participación es nula; de 36 a 50 años, en igual rango, están ubicadas el 53.9%, mientras que las de más de 50 años lo hacen en un nivel bajo el 33.3%, medio 25% y alto 8.3%. Si sumamos estos tres últimos rangos de intervención de las de mayor edad, puedo indicar que alcanza un 66.6%.

Con respecto a las Academias, el nivel de intervención es sumamente alto. Se sitúa, en un primer cruce de variables, en un 68.42%. Pero al hacer un segundo cruce (Ver Anexo IV), tomando en cuenta el rango de edad y tipo de participación, vemos que lo realizan en un nivel alto las ubicadas entre los 36 y 50 años (41.2%) y las de mas allá de los 50 años en un 71.4%. Debo indicar que en esta instancia académica se

analizan, discuten y aprueban los programas de estudio correspondientes a cada área del currículum, en una primera instancia; posteriormente, en una segunda, la Junta Académica; y por último, por los integrantes de todas las facultades de pedagogía de la Universidad.

En el caso de la distribución de cargas académicas, horarios y elaboración del presupuesto no tienen ningún nivel de injerencia, pues estas son actividades de competencia de la dirección y la secretaría académica.

Un rasgo a destacar en estas reuniones es la manera en que la vida privada y las preocupaciones de la familia se mezclan con las de las/os alumnas/os, lo que evidencia el sentido de ayuda, colaboración, apoyo afectivo y económico que priva en ellas. Las reuniones coinciden con una manera de ser mujer. Sus inquietudes y vivencias son temas recurrentes de las conversaciones: embarazos, hijos, pérdidas, etc. Asimismo, emplean mucho tiempo hablando de las/os alumnas/os, sus condiciones económicas, nivel de procedencia, carencia de apoyo familiar, pobreza lingüística,¹¹⁸ bajo nivel de rendimiento, etc. Están constantemente ocupadas en la construcción social de éstas/os, lo que evidencia un comportamiento más maternal que académico:

[¿?] la sinceridad con los alumnos, la honestidad con ellos, la equidad, la igualdad, la comprensión con ellos. Meternos más allá de lo que es el salón de clases a veces, ¿no? *A veces caemos en nuestro papel como de padres.* [¿?] No sé si todos, pero al menos cuando uno se queda con un alumno y le dice: ¡Oye! ¿Por qué no has venido? ¡Te he notado que has bajado de calificaciones! Es meterse como un poquito más. O cuando he tenido chicas que se quieren suicidar, salen embarazadas, se casan, los que no les mandan dinero. A veces hemos tenido que pagar para que se titulen. *La protección a los alumnos, la consejería, el*

¹¹⁸ Cfr. Bernstein (1993). Describe la manera en que la condición económica determina mecanismos de expresión oral, gestual y escrita que dan origen a formas de prestigio. Unas, correctas y prestigiosas, otras no. La primera, la de la lengua estándar corresponde a las clases altas, los grupos dominantes y privilegiados que implantarán el lenguaje empleado por el gobierno, el poder, las clases acomodadas y las instituciones educativas. Por su parte, las clases más marginadas, por razones económicas y geográficas, emplean lenguajes subestándar. En una palabra, el lenguaje permite identificar a los seres humanos como perteneciente a una u otra clase.

ayudarlos. A veces uno se asocia con amistades, con otras maestras y nos ponemos de acuerdo para ayudarlos. (M:56)

No ha de asombrar la manera en que el estereotipo de la figura materna está profundamente enraizado y, por lo tanto, es transferido al contexto académico: “a veces caemos en nuestro papel de padres”. Y muchas de sus angustias derivan de si su actividad representa o no una desventaja para el cuidado de los hijos, por una parte; y por otra, como indica Abraham (1986), si ser feliz con unos los hace sentirse culpables respecto de los otros, como si todos fueran sus propios hijos (109).

Lo anterior subraya de qué manera el poder femenino está en manos de las de mayor edad. Pero no todas se desempeñan de igual manera ni con la misma intensidad en las actividades consideradas básicas del trabajo docente ni en la toma de decisiones. El grupo de mayor edad es el que participa, decide y ejecuta las medidas político-académicas. La institución reproduce, a menor escala, los mecanismos de poder de la Universidad, pero del poder de las mujeres. Control y poder de género que determina no sólo los acuerdos de los órganos colegiados sino hasta la renuncia del personal directivo, como lo expresa una de ellas:

En una reunión decidimos pedirle la renuncia en una Junta Académica a la directora. [¿?] No se lo imaginaba, fue algo terrible. [¿?] Entonces nos aliamos con un maestro. [¿?] ¡Ay, qué bárbaros! Él traía a los alumnos. Fue una cosa impresionante porque él le pide la renuncia. (M:67)

Frente al grupo de varones ellas representan el *ethos* de la profesión, ya que hay una fuerte identificación entre ser mujer-madre y mujer-madre-académica y, entre las próximas a jubilarse, se agrega a esta trilogía ser abuelas. Son mujeres que tienen el poder sobre las decisiones económicas, educativas, etc., en la unidad doméstica, y lo desplazan y ejercen en la institución, lo que puede interpretarse como un cambio, un desplazamiento de comportamientos semejantes de la unidad doméstica a la educativa (aunque en la familia no lo poseen totalmente, en la medida que un 40% de ellas no

decide cuestiones de índole personal: salidas, amigas, arreglo, empleo del tiempo libre, etc.). En la institución ejercen el poder en función de la edad y la categoría alcanzada. Su comportamiento explica de qué manera las redes sociales establecidas en la institución en función de la edad les otorgan poder para integrarse y hacer un frente común en decisiones que tienen que ver con la elección del personal directivo, renuncias, llamados a concursos, designaciones, becas, proyectos de trabajo, etc., como lo confirman los propios académicos:

1. Son profesoras que en un determinado momento *pueden hasta decidir cuestiones como quién tiene que ser el próximo director, quién tiene que ser el próximo consejero*. [¿?] En general, creo que eran mejores las mujeres [¿?] Tenían mayor planeación en su enseñanza. Siento que los hombres que me tocaron en ese momento no la tenían, a veces improvisaban, eso creo que fue una característica de dos o tres maestros.

Tuve pocos maestros varones, la mayoría fueron mujeres [¿?] Las que participan más son las maestras, los maestros, dos o tres. *No sé si sea porque la pedagogía o la educación es una carrera más femenina que masculina*. Las que destacan aquí son las maestras. [¿?] No veo que haya un grupo de hombres y pueda identificar los de 40 o los de 50. No, los hombres navegan solos y no están integrados a estos grupos, ni entre ellos mismos tampoco, ¿no? Entre ellos mismos menos. (V:33)

2. Hay cabezas visibles de los grupos, sí, sí hay cabezas. Puedo caracterizar unas de gente vieja, de más de 50 años, entre 40 y 50, y las jóvenes son otro grupo. (V:48)

Hablar de actuaciones semejantes entre la vida cotidiana y la laboral muestra comportamientos y rasgos de una cultura femenina homogénea. Saben desenvolverse en la institución, tienen poder, pero al ejercerlo reproducen el de los varones.¹¹⁹ Estas mujeres hubieran podido emanciparse a través del trabajo, pero no han podido vencer los obstáculos internos y, por ello, no alcanzan mayor libertad de acción, movimientos, elección de relaciones, disposición del tiempo libre y situaciones

¹¹⁹ “No significa hablar en términos morales sino tratar de analizar ese plus, esa alineación de género que la sociedad patriarcal inflige a las mujeres profesionales o, lo que es igual, ellas mismas se autoinfligen por haber interiorizado la dominación patriarcal” (García de León Álvarez, 2005:134).

placenteras, lo que explica hasta qué punto la imagen femenina sigue - inconscientemente- fundada en la inmadurez,¹²⁰ la incapacidad de decidir y el infantilismo. Tales actitudes limitan el desarrollo de un mayor nivel de competencia y profesionalización -características del hombre contemporáneo-, en la medida que no han asumido otros comportamientos y, por lo tanto, reproducen el de los varones. Esta reproducción de género, este matriarcado, presente desde la década de los sesenta, ha generado, reproducido comportamientos y prácticas a partir del ingreso de alumnas destacadas a lo largo de numerosas generaciones:

Algunas que fueron estudiantes y luego pasan a ser maestras y reproducen las mismas prácticas de aquellas maestras más grandes en edad. En su forma de educar o de formar a las generaciones. Muy rígidas, con poca discusión. (V:33)

Se trata de mujeres con poder institucional y al interior de la unidad doméstica, pero sus enunciados reflejan el grado de dependencia con la familia en lo afectivo, lo económico y en la concepción de la sexualidad. Son académicas que, situadas en diferentes etapas de vida, ponen en evidencia la imposibilidad de romper el vínculo con la familia de origen cuando han construido una nueva unidad doméstica. La separación con la familia les significó una “ruptura” y gran “sufrimiento”:

Cuando me casé para mí fue muy triste, porque estaba muy apegada a mi familia. Iba a ver a mi mamá a cada rato. Al principio fue como una ruptura. (M:33)

¹²⁰ “Es posible distinguir en nuestra cultura tres condiciones existenciales referentes a la vivencia de los docentes que pueden explicar esa pasividad femenina. Una de esas condiciones tiene sus orígenes en el pasado, en la socialización de las docentes como mujeres, socialización que refuerza la dependencia de las jóvenes respecto de sus padres. La protección excesiva que les brindan los padres las predispone a una ‘sumisión generalizada’; el amor que los padres les muestran como recompensa de su obediencia acrecienta el deseo de las jóvenes de ser ‘confirmadas’ por los demás.

“La segunda razón que refuerza la tendencia a la pasividad y al conformismo está en la organización jerárquica del sistema educativo. [...]

“La tercera condición que hay que tener en cuenta es el hecho de que las mujeres sólo últimamente ingresaron en el mundo de la enseñanza. Hasta hace poco, la docencia estaba confiada casi exclusivamente a los hombres” (Abraham, 1986:120-121).

Por otra parte, las de mayor edad que han apoyado económicamente a la familia - madre, hermanos/as, tías, etc.-, en el momento actual se convierten “en la autoridad de la casa”. Retomando la imagen de la madre simbólica convertida en el momento actual para el resto de la familia: “me ven más como mamá”.

Yo le ayudé a mi hermano [¿?] Le daba dinero a mi mamá y ella le daba a él para que estudiara. A partir de entonces como que todos hicieron que yo fuera la autoridad en la casa. [¿?] Ellos son casados. Siento que a mí me ven más como mamá. [¿?] Mis sobrinos me ven más a mí como la tía abuela que a su propia abuela. Luego mi mamá se siente. (M:56)

Los testimonios de las académicas situadas en distintas etapas de la vida muestran una concepción con relación a la sexualidad, el manejo del cuerpo, los niveles de represión y negación, infantilismo y concepción sobre la maternidad. Su comportamiento da la pauta sobre cómo han vivido las distintas etapas sexuadas.

1. Cuándo voy a dar clases en la maestría me *arreglo para verme más grande*. [¿?] Con un trajecito sastre. Antes me ponía mezclilla, pero como voy a dar clases a alumnos mayores me arreglo más formal. También por respeto al lugar donde trabajo. *Sí, me visto como más grande* y me he dado cuenta que cuando digo: Tengo el grado de doctor, entonces la gente tiene más respeto y ahora si dices soy investigadora, más respeto todavía.

[¿?] Cuando estaba más joven, cuando inicio a dar clases, *los chicos me echaban piropos*; por ejemplo, en Navidad les quise dar un abrazo a todos y volvían a hacer doble fila para abrazarme. Luego se *fijaban cómo iba vestida*. Una vez dijeron que iban a ver cuando llegaba de minifalda. Pero no, yo no llegaba de minifalda porque los conocía y sabía que estaban ahí, mirándome.

Al principio, *dar clases se me dificultaba*, nunca lo demostré, pero *entablar relación con los chicos me cuidaba de poner como mi raya en medio, ¿no?, que no se sobrepasaran*. Ahorita he adquirido más seguridad. Sí, ahorita me llevo muy bien con ambos, no hay ninguna dificultad y me sé ganar el respeto de los alumnos y *sin ser autoritaria tengo muy buen control del grupo*. [¿?] Hasta ahora ningún grupo me haya rechazado. Ha habido cierto alumno, alumna sobre todo, que al principio se manifiestan como rejeros, como feos. [¿?] Rejeros es un término como de resistencia, porque piensan que por ser muy joven, hasta la fecha piensan que soy alumna. Ahorita ya tengo ocho años de experiencia. Antes me confundían, pero ahorita creo que ya no. Me adjudicaban falta de dominio de la materia, ya después que se dan cuenta que sí la domino, ya cambian la actitud. (M:33)

2. Yo me casé virgen. Nunca permitía nada, ningún acercamiento. Decía: *¡Si no mi papá me va a matar de golpes si llego a quedar embarazada. Nunca me lo va a perdonar!* [¿?] Sí, de chica me pegaba, cuando no quería salir con ellos. En la adolescencia. Luego quería que fuera con ellos y yo ya no quería salir y sí me dio algunos cinturonzos. Fue menos lo que me pegó a mí que a mis hermanos. A mis hermanos sí les pegaba brutalmente y a mí fue menos.

[¿?] La vida sexual se deja de lado. Todas, como decimos, sobrevivimos dentro de la escuela. [¿?] Tenemos que involucrarnos en el trabajo aunque sintamos que morimos por los problemas. Es decir, la maestra que dedicó su vida a la hija y ésta se involucró con una persona mayor, está embarazada y truncó su carrera. [¿?] Eso nos afecta a nosotros también, porque llega y vemos que está desbaratada en ese momento. Bueno, de ahí empezamos todos a hablar a través de nuestra experiencia, a través de lo que sabemos. Lo que sí me he podido dar cuenta es esa identificación con los jóvenes. [¿?] Por ejemplo, veo a las jovencitas que llegan bien contentas y luego les digo que no hay muchacha fea, porque llegan frescas, como que le transmiten a uno también esa frescura. Entonces uno como que lo va superando, pero *sí afecta el bagaje cultural que uno trae*.

[¿?] Yo he visto maestros que *rehacen su vida con jovencitas que son alumnas. Son admirados*. He percibido eso. En una carrera en donde la mayoría son mujeres los hombres son más admirados. [¿?] A veces hay maestros que *yo no les veo ningún atractivo*, vamos a decir, en cambio las muchachitas a veces andan perdidas por ellos. Van varios; rehacen su vida con alumnas que después van colocando en la Facultad. O maestras también o maestros que se involucran con algunas maestras. [¿?] Creo que la situación social todavía prevalece de *que los hombres tienen un lugar dentro la sociedad*, como que les pasan las cosas más rápido.

[¿?] Nosotras *casi todas conocemos a nuestros hijos*. Hablamos de ellos, *pero de los maestros casi ninguno de sus hijos conocemos*, porque *no involucran a sus familias en su trabajo profesional, y nosotros, como desde chiquitos tenemos que arrastrar con los niños*, pues ¡ni modo! Hay tiempos que tenemos que andarlos jalando y corriendo con ellos. Yo agradezco que me permitieran ir con mis hijos y se quedaran en el trabajo. [¿?] Mi prima que es secretaria y *otras secretarías llevaban a sus niños y la directora*, que era la maestra X -siempre se caracterizó por ser muy seria- no le gustaba que llevaran a los niños, aunque *ella también llevó a los suyos*. [¿?] Casi yo conozco a los niños de todas mis compañeras. Niños que ahora ya son jóvenes, ya casados, pero que de alguna manera fueron creciendo también en este ambiente. (M:56)

Los enunciados anteriores permiten detectar cómo han desarrollado comportamientos referidos a la manera que: 1) es interiorizada, percibida, vivida y negada la sexualidad (Abraham,1986, 1987; Delamont, 1986): “me casé virgen”, “la vida sexual se deja de lado”, “me cuidó de poner mi raya”, “me arreglo para verme más grande”; 2) la solidaridad con otras académicas frente a los problemas familiares, personales y con los hijos: “nosotras casi todas conocemos a nuestros hijos”, “hablamos de ellos”,

“pero de los maestros casi ninguno de ellos conocemos a sus hijos”; 3) la diferenciación genérica en la que se le asigna a los varones no sólo el poder de la “conquista” sino de las decisiones académicas: “son admirados, rehacen su vida con jovencitas que son sus alumnas”; 4) la naturalización y resignificación de la maternidad: “la maestra que dedicó la vida a su hija”; y 5) la socialización de los espacios en la medida en que la institución, informalmente, cubre el rol de guardería para el personal femenino: directoras, maestras y secretarias.

Por otra parte, me interesa destacar cómo las/os académicas/os se relacionan con las/os alumnas/os, sobre todo, teniendo en cuenta que la comunicación pedagógica se establece con base en la comunicación personal, los intercambios cara a cara, más que a través del trabajo con el contenido. Así, enunciados tales como: “me preocupo por los alumnos”, “por su situación económica”, “su pobreza del lenguaje”, etc., son los aspectos sobre los que apoyan la práctica académica. En particular, considerando que la construcción de la identidad profesional -por ser una construcción social- se elabora con relación al otro. Por lo tanto, uno de los referentes en la construcción identitaria son las/os alumnas/os, de allí que aspiren a guiarlas/os, orientarlas/os, impulsarlas/os, hacerlos crecer, comprometerse con sus problemas, sus crisis, etc. Son sus interlocutores y evocarlas/os de manera permanente les permite dar testimonio de la importancia de la práctica en un doble movimiento: a) reconocerse a sí mismas (Abraham, 1986: 50-80) y b) definirse frente a los demás. Y durante el proceso realizan tanto prácticas de asesoría pedagógica como clínica. Sobre todo, asesoran más como madres que como maestras:

Nada más éramos tres hombres y siento que la maestra *jugaba el rol de profesionalista y al igual el rol de madre*, el rol de amiga. Jugaba varios roles, por eso la caracterizo así. (V:33)

Si bien las mujeres tienen el poder en la institución me interesa también analizar qué piensan y sienten los varones en cuanto son figuras importantes en la construcción de la identidad académica. Por lo que me pregunto: ¿Qué hacen? ¿Cómo se articulan con el poder femenino? ¿Por qué les han dejado los espacios a las mujeres? ¿Qué factores psicosociológicos determinan su actuación? ¿Cómo perciben a los/as alumnos/as?

Los varones son minoría y con menor nivel académico, pero plantean una serie de comportamientos y actuaciones con relación a: 1) la clase social y la sumisión de las mujeres, 2) el embarazo, 3) los alumnos homosexuales y 4) la sexualidad.

Con relación al primer apartado, retomo la voz de uno de los académicos de mayor edad que ofrece una visión de las estudiantes, nivel de procedencia e intelectual y sus rasgos de carácter:

1. Las estudiantes tienen ciertas características. Son *menos toscas, menos burdas* en su forma de comunicarse. Suelen ser *más sumisas* [¿?] No tan rebeldes pero tampoco son estrictamente sumisas. Son como más normales, diría yo. [¿?] No, creo que hay una cierta represión, autorepresión. [¿Cambian a lo largo de la carrera?] No, radicalizan más su posición.

Desde hace varios años siento que mis alumnos *vienen con un nivel cultural más bajo*. [¿?] Tiene como ocho años que veo que vienen mal. En general, todos, varones y mujeres. Convivo con muchas universitarias y he visto muchas actitudes de ellas que haz de cuenta que no estudiaron. Que no estudiaron, vaya, que son gente común del pueblo, o sea, esa es su educación. [¿?] ¡Ustedes vienen por inercia y porque ya terminaron la preparatoria y no quieren trabajar en su casa! Las mujeres no quieren ayudar a la mamá: ¡Pobres ilusas! les digo: ¡Cuando salgan de aquí van a tener un hogar y trabajar para ayudar y atender al marido y los hijos!

Creo que hasta se dejan que les peguen. He visto aquí en los patios que les gritan los hombres y las mujeres se agachan. [¿?] Se los digo en el salón: ¡Es que no rebuznan, porque no saben la tonada! ¡Porque no tienen las orejas para escuchar la tonada para rebuznar! Porque nada más eso les falta. [¿?] Claro, como es la mayoría no lo sientes igual. Pero los que ya trabajamos hace tantos años, que vimos aquellos alumnos, que todo el mundo estudiaba y que tú venías feliz a la Facultad porque a veces ni te había dado tiempo de leer algo pero los alumnos sacaban “el buey de la barranca”, y la clase se daba muy bien. ¡Ahora no! Ahora hay alumnos que si va a haber exposición ese día no van. Se presentan al otro día. ¿Crees que se disculpan? (V:63)

El testimonio expresa en qué medida los rasgos que caracterizan a las/os alumnas/os en general son la clase social baja, la pobreza lingüística, el quietismo, la obediencia, etc.; y otras características específicas, que definen a las mujeres como subordinadas, reprimidas y sumisas, lo que las conduce a aceptar no sólo la asignación de género sino también la violencia. Así, la procedencia de clase se manifiesta a partir de elementos visibles -lenguaje, vestimenta, modales- e impide, asimismo, a los/as académicos/as replantearse otro tipo de enseñanza. Lo que se transforma en un círculo vicioso: académicas/os que proyectan su condición de clase, historias de vida, perspectivas familiares, posición frente al conocimiento y al género en la práctica pedagógica, que da origen a una posición frente a la educación y los sujetos educativos, y alumnas/os que proceden de contextos familiares semejantes dando lugar, a su vez, a una devaluación de la enseñanza. Alumnas/os que cumplen el rol tradicional de subordinadas/os y, por lo tanto, siguen los caminos y modelos dictados por las/os académicas/os. En una palabra, la institución, la sociedad, la procedencia de clase -de ambos- afecta tanto a la forma de enseñar como de aprender.

Con respecto a los embarazos, el casamiento y la maternidad, están presentes en la vida de las estudiantes más allá de la vocación y un futuro proyecto profesional, lo que confirma lo que he venido expresando a lo largo del texto. Es decir, la manera en que la clase determina una concepción sobre el matrimonio y la maternidad:

Otro fenómeno que se está dando, es el de las niñas embarazadas, ¿no? Aquí en la Facultad desde que yo era estudiante empezó [a] haber al poco tiempo de que salimos de la carrera. Otras se salían de la carrera porque se habían embarazado. *Creo que es un fenómeno social más que de la institución.* Es generalizado. *Muchas vienen a buscar marido y salen embarazadas,* dejan la carrera y les va peor. Entonces, ¿cuál es la diferencia entre una universitaria *con esa idiosincrasia* y una *maría*¹²¹ que anda en la calle vendiendo pepitas, cargando en su rebozo una cría?

Cuando vino una egresada y me dijo: ¡Ay, maestro, que mi niño! Le pregunté: ¿No te titulaste?, ¿no? ¡Mira *mija*, discúlpame pero niños hasta las *marías* tienen. Títulos no cualquiera! O sea, qué esfuerzo representa para una mujer ser mamá y

¹²¹ Se la denomina a las mujeres indígenas que venden productos en las calles del Distrito Federal.

qué esfuerzo ha representado para una mujer estar titulada y tener un postgrado o tener un trabajo donde se destaque: ¡Ahí sí haces esfuerzo! (V:63)

Lo expresado por el académico destaca en qué medida la condición social -más que institucional- y el imaginario social están presentes, y el hecho de cursar una carrera no significa cambios en los comportamientos con relación al embarazo, la búsqueda de una pareja, el desconocimiento del cuerpo y la ausencia de un proyecto de vida más allá de la maternidad.

Con relación a los alumnos homosexuales, es significativo el comportamiento de estos académicos -situados en diferentes etapas evolutivas-, en el que ponen de manifiesto dos niveles discursivos: uno, el del más joven, que hace referencia a una mayor aceptación, cierto grado de equidad de género; otro, el de mayor edad que, desde una posición de sobrevaloración del machismo, no sólo no los acepta sino que rechaza la posibilidad de que se hagan cargo de la enseñanza:

1. [¿Las mujeres los integran más que a los heterosexuales?] Yo creo que sí. Incluso no solamente los integran sino pasan a ser líderes. Sí, son líderes. [¿?] Los dos se ubican en puntos estratégicos dentro de la clase. Uno está en el centro y el otro está en un extremo. El grupo se divide en dos. Unos jalan con uno y otros con el otro. Los dos son cabezas de serie. *Los dos son cabezas y representan a un grupo de mujeres.* Son líderes. Uno los ve en sus prácticas, muy convencidos de sus rollos, asumiendo mucho su rollo homosexual. [...] *El tipo de hombre que entra a la Facultad es muy particular* [¿?] Con prácticas a veces muy feminizadas digamos -aunque no sé si ese sea el término correcto- pero sí con tendencias de tipo homosexual (V:33)

2. [¿?] Sí, no les va mal. Se les respeta en general, se integran con el grupo. Sí he visto que el grupo los acepta y los respeta, igual a las mujeres. Porque la homosexualidad no nada más es de los hombres también hay mujeres lesbianas. También las respetan. [¿?] *Los maestros los aceptamos. No nos queda de otra. Somos universitarios, tenemos altos niveles y, bueno, tienen sus derechos y hay que respetarlos. Hay que respetar sus derechos de estas personas, porque son seres humanos.*

Yo te voy a dar mi punto de vista. *Yo no estoy de acuerdo que una persona así sea formadora de nuevas generaciones.* No estoy de acuerdo porque, ¿qué va a formar? ¿Qué conducta va a representar ante un grupo de niños, de adolescentes? [...] Imagínate, niñitos de cuatro años en el jardín de niños que les toca un hombre que estudio para ser educador y es así. El niño que formas,

ademanes va a hacer cuando ve a un maestro que actúa así. Va a actuar así. *Como pedagogo luché porque mis hijos, cuando eran niños, tuvieran un profesor varón, porque mira, jardín de niños puras mujeres, primaria la mayoría mujeres. Hasta que estuvieron en sexto grado logré que un profesor varón les diera clases. Qué figura ven tanto niños como niñas desde guarderías: ¡Mujeres, mujeres, mujeres!* (V:63)

Se nos ofrecen dos visiones del mundo, dos concepciones con relación a la diferencia y equidad de género; es significativo que, en el segundo caso, si bien “los acepta” no está de acuerdo en “que puedan desempeñarse adecuadamente en el campo laboral”. Sobre todo, porque deben ser las figuras masculinas heterosexuales las determinantes en la construcción de la identidad y educación de los varones. Los mismos académicos reconocen que, en la última década, ha habido una transformación en la matrícula por el ingreso de mayor porcentaje de varones:

Creo que la matrícula ha dejado de ser tan femenina. Ha sido un proceso de masculinización de la matrícula. Aunque en un porcentaje muy pequeño.

Cuando estudié había un hombre o dos por cada salón. Ahora uno se puede encontrar un grupo donde hay diez hombres. [¿?] Cuando yo era estudiante se formó una banda como de veinte chavos a los cuales pertenecía yo, que eran “machines”, lo cual fue completamente fuera de lugar. Pero eran “machines” de la Facultad, de diferentes grupos. Formamos hasta un equipo de fútbol y eran - haga usted de cuenta- gente que iba a arquitectura o a ingeniería y no a pedagogía. Ese fenómeno no lo he vuelto a ver; o sea, como que fue una generación determinada y ya. Ahora sigo viendo el esquema de hace mucho tiempo, donde son pocos los chavos con estas tendencias para ser educadores. (V:33)

Al tomar en cuenta la percepción de las/os académicas/os con relación a las/os alumnas/os se observa que, en el caso de los varones, desarrollan comportamientos de “aceptación”, no de equidad, con relación a los alumnos homosexuales y las lesbianas mientras que las mujeres no perciben la problemática del género y, al involucrarse emocionalmente con ellas/os les otorga sentido de unidad y pertenencia al grupo de poder: “no estudian”, “son de baja condición económica”, “no escriben correctamente”. En ambos casos, los problemas de los estudiantes parecen minimizar

las dificultades que enfrentan en la práctica: especialmente, las carencias bajo las que realizan el trabajo docente: aulas mal equipadas, bibliotecas deficientes, escasos recursos tecnológicos a pesar del nuevo cambio curricular operado en la última década, bajos salarios, etc. No aparecen en las reuniones señalamientos sobre estas situaciones, que tendría que ser un comportamiento presente en la construcción de la identidad; más bien, sus actuaciones expresan una permanente sobrevaloración del servicio y ayuda a las/os alumnas/os.

En síntesis, en estas académicas, situadas en diferentes etapas de vida, el compromiso con la familia es ineludible y se impone como un modelo, un lugar común en la definición de la identidad. Constituye los valores que definen el *ethos* en cada etapa profesional.

B) ELECCIÓN DE LA CARRERA

Los motivos para acceder a los estudios profesionales se expresan en un sentido tradicional. Aunque las mujeres no son conscientes de que la educación ha sido un medio de movilidad social, la elección está asociada y delimitada socialmente por aspectos relacionados con la clase, el capital cultural, la naturalización de la feminidad, por una parte, y por otra, que optan por una profesión “asignada” para ellas por el sistema social.

En las diferentes generaciones es evidente la influencia que han ejercido los modelos tradicionales de la división sexual del trabajo entre los géneros. Así, el 18% la elige por vocación, sin tener en cuenta que representa para las mujeres un proyecto de vida originado en un imaginario social en el que “la maestra es la segunda madre”,¹²² reforzado, a su vez, por el modelo de educación que les imprime un conjunto de ideales de género que, apoyado en condiciones objetivas y subjetivas,

¹²² Concepto de madre doblemente connotado por: a) asignación natural y b) social.

incide en la construcción de la identidad profesional. Las académicas constituyen un grupo social homogéneo, con condiciones de existencia relativamente semejantes, generadas a partir de su origen social, los vínculos con la familia, la relación con la cultura y el contexto político e institucional en el que viven. En este sentido, las motivaciones de las de menor edad no difieren significativamente de las de edad más avanzada. En ambas, la influencia de un miembro de la familia es significativa en la elección de la carrera; mujeres con rendimientos altos y, por lo tanto, becadas para realizar la licenciatura y el postgrado.

Como analicé en páginas anteriores, las mujeres y los varones son la primera generación de la familia que ingresa a la universidad y, de acuerdo con los datos del cuestionario, el 18% lo hace por vocación y la orientación que ejercieron los maestras/os y pedagogas/os en el nivel educativo anterior. Las entrevistadas me permitieron detectar con mayor profundidad otras motivaciones por las que ingresan: a) autoridad de la figura paterna; b) influencia de figuras femeninas fuertes -hermanas y tías-; c) motivación de “ser maestras de niños”; y d) imposibilidad de ingresar a la Escuela Normal:

1. Por la tía que le digo, siempre fue líder en la familia. Fue la única profesionalista. Como profesionalista y más intelectual era la que más ha jalado. Además, la de mejor posición económica en toda la familia. Es una figura de autoridad que ha tenido una incidencia tremenda en la vida de todos, por eso acudí a ella.

Para mí ella ha sido una figura que incidió muchas veces en lo que hoy es mi vida. Sé que atrás ha estado ella, por sus intereses de la docencia. Pienso que vio en mí como alguna parte de ella misma, ¿no? Me dice: ¡Por acá, por acá! *Y toda la vida me ha marcado mucho.*

Cuando salgo de la primaria me acuerdo que se me acerca ella y su esposo, me abrazan y me dicen: ¡Tú vas a lograr en la vida todo lo que quieras! Es una frase que siempre he tenido conmigo. Luego me dice: ¡Hija, tú eres muy inteligente! ¡Haz triunfado mucho! ¡Eres mejor que yo! Siempre ha sido muy motivadora conmigo, ¿no? Me voy a la Facultad con la imagen de esa tía. Entonces mi punto de llegada es ella, ¿no? De ahí para arriba fui yo, pero su voz de atrás me decía que por ahí podía ser.

[¿?] *Lo que quiero es la docencia.* Lo que no tengo decidido exactamente es en qué nivel. Me interesaba trabajar como maestra. *Sí me veía como maestra, aunque al principio me vi como maestra de niños.* Siempre fui la prima que cuidó

a todos los primos. *Tenía mucha facilidad para relacionarme con niños pequeños.* Bueno, hasta la fecha la tengo, ¿no? Primeramente *pienso en la Normal*, entonces este familiar que trabaja en la Facultad, que es pedagogo, me empieza a hablar de las conveniencias de estudiar pedagogía. Me decía que era un panorama más amplio de lo que podía ser la docencia. A mí me interesaba lo de los niños, no a nivel de maestra sino de administración escolar, incluso como directora. Entonces me entusiasma y entro a la carrera. Cambio a pedagogía. Era ya tal mi seguridad y mi convicción que ya ni siquiera pongo otra opción para el examen de ingreso. Estaba muy segura y confiada que iba para pedagogía. Afortunadamente ingreso y, en los primeros dos semestres, me doy cuenta que me encantaba la carrera. Me enamoro de la carrera desde los primeros semestres, sobre todo, cuando conocí a los primeros maestros que decían: ¿Por qué estás aquí? En ese momento era la única que podía decir ¡Porque me gusta! Todos decían: ¡Bueno, pues no sé! La mayoría iba para la Normal y *por haber sido rechazados llegaron a pedagogía.*

Elijo la carrera porque tenía interés, primero, en el aspecto docente. Me *llamaba mucho la atención de las pedagogas* en la preparatoria. De entrada yo iba para arquitectura. [¿?] Ahora me doy cuenta que era el reflejo de mi hermano, que era mayor, que fue el primer nieto profesionalista de la familia que estudió arquitectura. Para mí fue como una figura paterna ya que mis padres se divorciaron. Mi figura paterna es mi hermano mayor. Desafortunadamente tuvo que asumir ese rol [¿?] No se lo dieron, lo asumió. *Ahora me doy cuenta, fue buena elección.* Aunque en algún momento llegué a dudarlo un poquito porque, primero, todo mundo te habla bien de la carrera en los primeros semestres y conforme vas avanzado en los semestres llegan maestros que te dicen que prácticamente no hay trabajo para las pedagogas. De todos los que egresan lo consiguen uno o dos, pero la mayoría andan haciendo cosas que ni al caso. (M:28)

2. Tengo una hermana pedagoga. Yo veía que se le hacía fácil. Hasta iba a los bailes. [¿?] Entonces yo dije: ¡Va a ser fácil y, bueno, a pedagogía! Me voy a pedagogía finalmente, y siento horrible porque *los maestros para mi gusto enseñaban como para tontos.* [¿?] Sí, porque me toca un maestro que da epistemología que ponía ejemplos como muy cotidianos, como muy sencillos. [¿?] Así que empiezo a decir que son para tontos o retrasados mentales, ¿no? Y dije: ¡Dios mío! ¿Para qué me vine a pedagogía? ¡Fue tremendo! Pero entra un sociólogo que me da la materia después de paradigmas [¿?] Con él me empecé a sentir a gusto. Después empecé a comprender que la pedagogía es otra cosa y que la idea era hacer sencillos los temas es normal. De todos modos sé que los alumnos tienen que aprender el discurso de la disciplina pero hacérselo sencillo, que es lo que ahorita yo hago, sin olvidarme que tienen que aprender contenidos porque *a veces nuestro lenguaje es tan sencillo que no manejamos la disciplina.* ¡Es en lo que caen los pedagogos!

Mi trayecto en la Facultad fue muy bueno. Fui el promedio más alto de generación, no sólo de mi grupo sino de la generación. Tuve algunos problemas con las mujeres. Sobre todo con una maestra; era muy grillera y que no le gustaba porque yo era muy aplicada. Creo que le cayó muy mal porque ella pedía una cosa y yo hacía más de lo que ella pedía cuando exponíamos. A lo último se desquita poniéndome un 8, yo llevaba diez y uno que otro nueve. Me sentí muy

mal. Sabía de mi capacidad pero le caía muy mal. Entonces se desquitó poniéndome ese 8. (M:33)

3. *Yo quería ser maestra de niños.* Según las crónicas de mi mamá, desde muy pequeña me gustaba la escuela. A los tres años estaba en el jardín. Desde entonces me he pasado la vida en la escuela. *Quería ingresar a la Normal*, pero tenía apenas 14 años cuando egresé de la secundaria. No tenía la edad, no cubría los requisitos y entonces *presenté el examen para pedagogía con la creencia de que algún día iba a dar clases.* Hubo muchos acontecimientos que me *marcaron para ser docente.* A lo que *jugaba uno antes, a la mamá o a la maestra.* De chiquita era la más grande de mis primos. A todos los ponía sentados y era la maestra. Y mi hija en el momento actual también lo es. (M:56)

4. Llega un momento en que *mi papá dice:* ¡Tú tienes que ser profesora y tienes que estudiar en la Benemérita Normal Veracruzana!; Fue como un golpe muy fuerte. Cuando llegué aquí hice la Normal. *Soy muy tímida*, más para estar frente a los grupos. *Me causaba tanto impacto, tanta ansiedad.* [...] Él también fue egresado de la Facultad, de la segunda generación, me dijo que entrara a la Facultad de Pedagogía. Terminó la Escuela Normal y entro a la Facultad. (M:67)

Los enunciados anteriores confirman lo que he venido expresando en capítulos previos: la elección de la carrera está determinada socialmente y condicionada por la educación familiar en la medida que a las mujeres se les orienta hacia “profesiones femeninas” -pedagogía, psicología, enfermería, asistencia social, medicina, etc.- por: a) ser más conservadoras, sumisas y calladas; b) durante el proceso de socialización estuvieron sometidas a la dependencia de la figura paterna y, posteriormente, a otras figuras masculinas: esposos, hermanos, hijos, etc., que condicionan la participación en la vida académica; c) proveedoras tanto en lo económico como en lo afectivo; d) “les permite” cubrir el rol naturalizado de mujer-madre-académica, donde la idea de ayuda y protección está presente: “Yo las asesoro como madre”, “estos niños-alumnos”, “platicar mucho con ellos, de sus vivencias escolares”; y e) como indican los estudios psicoanalíticos (Abraham, 1986 y 1987), por la presencia de conductas infantiles, ya que existe una fuerte identificación con la figura paterna dominante y buscan profesiones que, a su vez, la reflejen: “yo soy muy tímida”, “me causa tanto impacto y ansiedad”, “también fue egresado de la facultad”.

En las entrevistadas los acontecimientos de la vida familiar se intersectan con la vida profesional y ponen en evidencia la manera en que construyen la identidad académica y, también, reproducen la educación sobre lo que deben ser las mujeres. Sobre todo, si se considera que la totalidad de ellas obtuvieron el grado en la Facultad de la que no sólo rescatan aspectos que fueron significativos para su formación sino que, década con década, reproducen los mismos comportamientos y concepciones del mundo con sus alumnas/os. Así lo expresa una de ellas al recordar lo que le decía cierto maestro: “Si son malos pedagogos por lo menos sean buenos padres”. Hoy, la misma académica asesora a sus alumnas/os de la siguiente manera:

Me quedé platicando y diciéndoles: Aunque no soy partidaria del aborto, de las relaciones prematrimoniales pero ¡mínimamente usen anticonceptivos! No estoy de acuerdo en que tengan relaciones pero tampoco estoy de acuerdo que las tengan sin ninguna responsabilidad. ¡Ya no son del siglo pasado! Ahora en todos lados te pueden dar anticonceptivos e inclusive ellos pueden cuidarse, ¿no? Esa es mi recomendación.

A veces les hablo en el salón de clases. Les digo, también piensa: Él te expuso llevándote a donde te llevó. ¿Tú crees que sea digno para que sea tu pareja? Una persona que no te quiere porque es irresponsable. Si te quisiera te cuidara. [¿?] Ha habido chicas que se han muerto en la Facultad. Se han muerto porque les practicaron un aborto. Llegan los padres y no saben que les pasó. (M:56)

Por otra parte, los académicos poseen motivaciones semejantes a las de las mujeres con relación a la elección de la carrera, por: a) ser de servicio -al igual que medicina-: “a mí siempre me gustó la idea del servicio a los demás”; b) por influencia de los maestros: “Yo tenía profesores que habían egresado aquí de pedagogía, eran asesores pedagógicos y tenían mucho contacto con nosotros para plantear el problema de la orientación educativa, información profesigráfica o personales”; c) ser fácil; y d) desvinculación del contexto familiar por migración y búsqueda de apoyo en el grupo de pares: “salimos de propedéutico diez y nos vinimos a estudiar pedagogía. Eso fue reforzador. Ya no venía solo a Xalapa a estudiar pedagogía, en vez de irme a la

ciudad de México a estudiar medicina e irme solo. Entonces reforzaba una de las inquietudes profesionales que yo tenía, la pedagogía”.

C) INGRESO Y SOCIALIZACIÓN

Para analizar este apartado retomo un conjunto de interrogantes que me permitieron detectar la manera en que se asume la profesión: elecciones personales, incidencia de figuras significativas a lo largo de la trayectoria de vida -padres, hermanas/os, maestras/os, tías, etc.- por una parte, y por otra, el nivel en que iniciaron la práctica académica y la formación teórico-metodológica anterior al ingreso a la institución.

El ingreso está determinado por un conjunto de situaciones -clase, personalidad, motivaciones, etc.- y por el aprendizaje de la práctica. El recorrido académico puede ser iniciado por ensayo y error, autodidactismo, imitación de las/os maestras/os que dejaron huella a lo largo de la experiencia escolar, reconocimiento de los demás integrantes de la institución, entre otros. Progresivamente, adquieren maestría y desarrollan nuevos comportamientos y actitudes en el campo laboral. En este momento se empieza a conformar la primera identidad profesional, que puede dar paso en función de estas primeras experiencias a: 1) el entusiasmo hacia a la enseñanza, y 2) la frustración, quietismo o inercia.

Las historias personales sobre la experiencia profesional posibilitan hacer un inventario de saberes, competencias, y recuperar narrativamente los recuerdos del pasado en el presente. Se trata, en todos los casos, de rastrear las rutas de acceso; especialmente, en una institución en la que la casi totalidad de las/os académicas/os han concluido la licenciatura y el postgrado en ella o en la Universidad (Maestría en Filosofía, Evaluación Institucional, Docencia Universitaria, etc.) en instituciones del medio (Universidad Pedagógica Veracruzana y Centro de Estudios e Investigación Guestálticos) o en universidades nacionales (Universidad Autónoma de Tlaxcala,

Universidad Iberoamericana, etc.). En cuanto a las que poseen el grado de doctorado, de la Universidad Complutense de Madrid.

El ingreso es el recorrido que llevan a cabo desde la conclusión de los estudios formales –licenciatura o postgrado– y su integración a la institución. Lo analizo por su importancia en la construcción de las primeras identidades académicas. Para ingresar a una institución de educación superior no sólo es necesaria la formación, sino también el dominio de la práctica. En esta institución hay una serie de elementos que definen el ingreso del cuerpo académico: a) momento de incorporación; b) filiación en un campo específico del conocimiento: la pedagogía; y c) adscripción a partir de la cual establecen vínculos laborales con la institución.

El ingreso está determinado no sólo por el año en que lo hacen sino, sobre todo, por el nivel educativo que poseen –pasantía, licenciatura y postgrado. Las académicas de mayor edad, las de más de 50 años, ingresaron en la década de los setenta, mientras que las últimas lo hicieron en el 2004. En la mayoría de las/os entrevistadas/os la incorporación al espacio académico universitario fue la primera experiencia laboral. Generalmente, por recomendación, invitación de las maestras, asignación y, en algunos casos, por concursos.

Los datos empíricos ponen de manifiesto de qué manera el ingreso está relacionado con las decisiones de la política universitaria vigente y con el grupo de poder de la institución. Así, en el periodo comprendido entre los años 1950 y 1988, cuando la dirección estuvo a cargo de los varones, los mecanismos de ingreso fueron casi automáticos. Pasaban de alumnas a conformar el cuerpo académico. Generalmente, con categorías altas. En la década de los setenta se inicia la conformación del grupo de poder femenino, cuyas “cabezas visibles” todavía se mantienen como académicas. Del 1988 a 2004 las mujeres se encuentran a cargo de la dirección, pero siguen empleando mecanismos semejantes para designación del personal académico.

1. [¿?] *Por ese familiar que me recomendó.* Eran poquitas horas, muy poquito pago. Tenía que pagar la maestría. Mi esposo me dijo que me apoyaba totalmente para que estudiara pero que no me la podía pagar. La situación familiar no lo permitía. Entonces dije: ¡No importa! Voy a ver cómo le hago, yo me la pago, necesito trabajo para pagármela. Las maestras de la maestría eran buenas personas y siempre me dieron plazos para pagar. Muy comprensivas, la verdad.

Yo tenía que trabajar y fue cuando: ¡Córrele a pedir trabajo donde puedas! Llegué a trabajar en cuatro lugares distintos, en cuatro universidades particulares, en materias totalmente distintas. Llegaba a tener diez u once grupos, más las materias, los seminarios de la maestría, los de la Facultad, más tres hijos chiquitos y mi casa. *Prácticamente no dormía. Mi vida empezaba a las 3 de la mañana y terminaba a las 12 de la noche,* pero decía: ¡Bueno, si ya estoy acá dentro tengo que sacar esta maestría! Soy una persona que si digo quiero esto, lo hago, aunque me cueste y además sin afectar a nadie. O sea, *me lo propuse y lo voy a hacer.* (M:28)

2. *Empecé a hacer Servicio Social y todas mis prácticas en la Facultad.* Venía participando, apoyando a dos profesores, dos maestras. *Entré por la vía de una asignación* [¿?] Cuando en el Consejo Técnico quedan materias vacantes las asignan. Generalmente, hay una cierta tendencia a elegir a los que participaron en un concurso. Entonces tuve una asignación. Di mi primera clase en el 97 y una segunda en el siguiente. Luego concursé por materias de base. Gané 18 horas que son las que tengo actualmente. Así fue el ingreso. De alguna manera estuvo asociado con mi estancia en el Instituto. Recibía asesoría de la Mtra. X, del Mtro. Y de otros académicos. (V:33)

3. Estaba en el último año de la licenciatura y ya era profesora de la Facultad. Mi vida ha sido bastante gratificante hasta ahora [¿?] En la Facultad como profesora por horas. [...]. En el 68 le solicito al Lic. X una plaza y me da medio tiempo [...]. Después la Mtra. X me dice: Haces tu tesis y te doy tiempo completo. [¿?] Nunca pensé titularme de la facultad pues quería hacerlo de la Normal Superior. En 1969 todavía no me había titulado. [¿?] Iba a presentar mi tesis y la dejaba. La Dra. X me decía: ¡Qué bueno que mejor tienes hijos! [¿?] Por eso dejaba los proyectos inconclusos. Cuando presento el examen ya soy de tiempo completo. Ingreso porque la Mtra. X me decía: ¡Titúlate! Y ya tienes el tiempo completo. (M:68)

En cuanto al nivel educativo al que ingresan a trabajar, los porcentajes se distribuyen de la siguiente manera: el 50% inicia su recorrido académico en el nivel universitario; el 23.68%, en el nivel superior, y el 7.89% en el básico. Como indicaba en páginas anteriores, una de las motivaciones de gran parte de ellas había sido estudiar en la Escuela Normal, pero al reprobado el examen de ingreso, no tener la edad suficiente, etc., se inscriben en la Facultad para, posteriormente, iniciar nuevamente el recorrido

en el nivel básico. De todas maneras, la elección de la carrera “femenina” y el ingreso están determinados por la influencia de la familia y por la motivación de ser docente y el cuidado de los niños.

La información que tenía de la secundaria me brindó mayores conocimientos. La idea que tuve al elegir la carrera es que iba a ser maestra de diferentes materias. Me gustaba la educación y la tomé como una alternativa [¿?] Porque *para mí los niños tienen una importancia fundamental. Siento que son como potencias a desarrollar*. Entonces uno puede favorecer y ayudarles al crecimiento a esos niños que son inocentes y son más espontáneos, más naturales. Entonces, eso es lo que a mí me hace ver como que es una materia más dúctil, más maleable, y que uno puede hacer muchas cosas con ella [¿?] *En mi familia hay maestros pero de educación básica*. A mí se me hacía que la pedagogía era una carrera universitaria que podría *brindarme mayores oportunidades para desarrollarme como docente, relacionada con la educación y con los niños. ¡Uno siempre tiene mucha preferencia por los niños!* Entonces el saber que vas a tener materias como psicología, psicología del desarrollo, saber de los chicos, me llamó la atención.

[¿?] Mi primera experiencia fue inmediatamente después que terminé la carrera. La maestra X me invitó a dar una clase. (M:48)

Por otra parte, para las de más de 50 años lo más frecuente en el momento de ingresar era tener la pasantía,¹²³ situación que no cubría las exigencias mínimas para impartir cursos en el nivel: poseer igual grado académico o superior al de la cátedra que dictaban. Como señalaba en capítulos anteriores esta fue una respuesta de la Universidad, en la década de los setenta, frente a la explosión de la matrícula que la obligó a la contratación masiva de académicos, sobre todo de mujeres. Etapa definida como de “profesionalización salvaje.” Pero, en el caso de la Facultad, tienen el primer contrato sin haber obtenido el grado, y se integran a la misma institución donde habían cursado los estudios. El ingreso directo y casi automático pone de manifiesto

¹²³ “Durante muchos años, en nuestro país ha operado la denominación de *pasante* como un cuasi-grado reconocido en extensas zonas del ejercicio de las profesiones. Se le denomina pasante a aquél sujeto que ha concluido la mayor parte, o la totalidad, de sus estudios de licenciatura y que tiene pendientes los procesos académicos y administrativos para la obtención del grado. Tal vez con mayor frecuencia en el pasado que en nuestros tiempos, el acceso formal al ejercicio profesional era posible con la constancia de pasantía” (Gil Antón y colaboradores, 1992: 92) .

la ausencia de una experiencia académica anterior sólida, tanto teórica como metodológica. De todas maneras, la docencia se ha caracterizado por ser una profesión sin práctica. Pasan automáticamente de alumnas a ser académicas; en particular, en esta institución donde el acceso está dado por las condiciones del ejercicio del poder feminizado: ser mujer, mujer-académica, mujer-madre-académica, mujer-alumna. En términos de Gil Antón y colaboradores (1992), ingresan sin experiencia previa en la actividad y los procesos asociados con la enseñanza. Parece cumplirse con claridad, frente a esta cifra, un supuesto: el que sabe algo lo puede enseñar (99). En la última década, se han operado cambios en las reglas de ingreso, por lo que se les exige como mínimo el grado de maestría.

En el caso de las ubicadas entre los 25 y los 36 años, las más jóvenes han ingresado por diversos contactos con el grupo de poder, pero sus nombramientos son por horas-clase, por tiempo determinado.

Al ser las mujeres el mayor porcentaje del cuerpo académico y las que tienen el poder, se ha dado lugar a un reclutamiento de género. Reclutamiento y habilitación casi institucionalizada en cuyo contexto se orientan vocaciones para la vida académica, y que ha permitido la reproducción del cuerpo académico y la escasa movilidad interinstitucional tanto para ocupar cargos como para realizar estudios de postgrado. El reclutamiento es endogámico, con una tendencia de matices diferentes.¹²⁴ Así, uno de los requisitos básicos para ingresar ha sido haber estudiado en la institución, no tanto mostrar experiencia y capacidad para la enseñanza. De todas maneras, en las últimas tres décadas las designaciones continúan siendo personalizadas, con algunos matices formalizados de “concursos”, pero en los que se

¹²⁴ La “endogamia” se genera por: 1) amiguismo, 2) compadrazgo, y 3) nepotismo. Los dos primeros indican la manera de dar preferencia a las amistades o familiares para ingresar a los empleos públicos. Mientras que el tercero pone en evidencia los vínculos de ayuda recíproca entre la clase media urbana que, a su vez, se define como solidaridad de clase y permite a las familias tanto la reproducción como la expansión.

exige tener la formación de pedagoga para ocupar plazas en las diferentes áreas curriculares, como lo indica una de ellas:

Parece que los concursos ya vinieran con la fotografía. (M:42)

El conjunto de mecanismos empleados para acceder a la institución están determinados por el grupo de poder, conformado por las de mayor edad, académicas que tienen el mayor porcentaje de cargos en los órganos de decisiones político-académicas -Consejos Técnicos, Academias, Cargos Sindicales, etc.-, mientras que las más jóvenes desempeñan, simultáneamente, actividades laborales fuera de la institución con formas de contratación semejantes: por asignatura, no definitivas, horas-clase, tiempo parcial, frente a las de carrera, que sólo poseen las de mayor edad. Por ello, es interesante destacar el tipo de vínculo que establecen con la institución estas académicas de ingreso reciente:

Cuando entro no tenía mucho que había salido de ser estudiante. Obviamente uno llega con las ilusiones, con quererse comer al mundo y sintiéndose parte de la Facultad. Una parte consentida, por decirlo de alguna manera. Usted sabe *que lo que nosotros hacemos siempre es por el bien de los estudiantes*, siempre los tratamos más o menos bien, ¿no? *Yo fui el mejor promedio de la generación [...]* me acuerdo el primer día, la primera clase. Entré caminando por los pasillos y sentía que me veían [...] *¡Soy maestra, Dios mío! Estoy aquí en mi Facultad y soy maestra [...]* El siguiente semestre me dicen que termine la experiencia. Así fue como obtuve un primer año de experiencia docente. Dentro de la Facultad las cosas fueron distintas. Así las sentí. *Nada más iba el día y hora de mi clase. Firmaba, entraba a mi aula con los alumnos. Terminaba el trabajo y me iba a mi casa. No tenía contacto con nadie. Además ya estaba espantada del contacto con los demás.*

Poco me involucré en otras actividades dentro de la vida de la Facultad. Solamente que hubiese colegios, pero en las academias no. No recuerdo que nadie jamás me haya convocado a las academias en ese año. ¡Nadie! No sabía quien era la coordinadora. No sabía que pertenecía, dando esa experiencia en esa área.

[¿?] Empiezo a hacer amistad con algunas maestras de más o menos mi edad y con una situación laboral parecida a la mía, interinas y por horas-clase y me empiezan a decir: ¡Mira, esto sí, esto no! ¡Tienes que venir! ¡Procura meterte a las cuestiones sindicales! Ahorita está fulana y sutana. Búscate lo del servicio médico y cosas así. Me empezaron a orientar. Incluso para las mismas solicitudes

para las experiencias educativas. Me decían: ¡Oye, estate pendiente! Se va a abrir, hay que hacer esto y esto otro. Para el siguiente semestre pido otra vez las materias. *Ya estaba estudiando la maestría en la Facultad* y me dan una experiencia educativa de tres horas semanales. Era lo único que tenía, pero decía: *¡Bueno, aquí sigo. Aquí me mantengo!* (M:28)

La narración anterior indica, en primer término, la importancia otorgada al ingreso al campo laboral –“¡Soy maestra Dios mío!”- y los escasos conocimientos de las más jóvenes con relación a las condiciones laborales; en segundo, el sistema de reclutamiento de género, que sin importar la trayectoria previa da lugar a la reproducción del cuerpo académico; en tercero, cómo las recién ingresadas no establecen relaciones con los demás miembros del grupo ni con las/os alumnas/os, ni forman parte de la vida colegiada en la medida en “que llegan, dan clase y se van”; y, por último, los vínculos que establecen con las académicas de “más o menos la misma edad y una situación laboral parecida”, les sirven de guía y apoyo para integrarse y mantenerse en la institución. En esta etapa las experiencias son muy personales, aisladas y sin contexto de relación interpersonal y grupal. Pero, progresivamente, van siendo aceptadas por el/los grupo/s de poder. Incluso, en las reuniones cuando participan realizan actividades en las que evidencian el conocimiento de las nuevas tecnologías antes que en lo académico.¹²⁵ En síntesis, los procesos de incorporación indican la fragilidad con que transcurre la vida de las académicas jóvenes en la institución. Desde el momento de ingreso el grupo de poder asegura y garantiza el apoyo de las más jóvenes como un mecanismo institucionalizado que avala -al cumplir las reglas establecidas- la reproducción del grupo, más que la competencia, conocimientos y habilidades profesionales. Sí, como

¹²⁵ “La asignación de responsabilidad docente exclusiva y directa, en el primer año de su vinculación académica, parece no hacerse cargo de la fragilidad formativa, la escasa ocasión de experiencias análogas previas al contrato y la complejidad que la tarea de enseñanza implica; por el contrario, el mercado parece estar orientado por la necesidad de asignar profesores a grupos y de este modo satisfacer, en sus términos más inmediatos, su tarea principal: asignar al que debe, formalmente, cubrir la tarea” (Gil Antón y colaboradores, 1994:116).

analizaba en páginas anteriores, la identidad es un proceso dinámico y multifacético que tiene que ver con cada cohorte generacional, cada una va construyendo su identidad con base en las redes establecidas con las generaciones que le anteceden.

Lo expresado pone de manifiesto en qué grado estas académicas jóvenes inician una etapa “nómada”, ya que deben trabajar en diferentes instituciones - públicas o privadas- hasta alcanzar la estabilidad académica. La falta de seguridad laboral en la institución así como la necesidad económica las obligó a dividir su vida entre el trabajo cotidiano y una o varias instituciones educativas, lo cual no les permite comprometerse con el trabajo en la institución ni establecer relación con las/os académicas/os, repercutiendo, a su vez, en la comunicación con las/os alumnas/os. Esta etapa laboral coincide en el plano personal con la formación de la familia y la llegada de las/os hijas/os. Es decir, con la asunción de nuevos roles: madre y esposa. Incluso, el rol de madre, la naturalización de la maternidad, las condiciones contextuales y de clase semejantes determinan los comportamientos y actuaciones académicas, tanto de las de mayor edad como de las más jóvenes:

1. Haría una distinción. Al principio no tenía experiencia pero tenía mucha disposición, muchas ganas y tiempo. *Me dediqué de lleno. Ahorita ya no tengo tanto tiempo. La disposición y el compromiso sigue*, pero lo que me ayuda es la experiencia. No puedo dedicarme tanto, de lleno como lo hacía antes, por dedicarme a mi hijo. (M:33)

2. [¿?] *Hago una comparación de mi desempeño cuando era soltera y ahora que tengo familia. Cuando era soltera me dedicaba mucho al trabajo. Ahora he sentido un cambio porque tengo prioridades, tengo hijos y mis hijos tienen necesidades. Tengo que cubrir esas necesidades: ir a los festivales, las reuniones de padres de familia, etc. Trato de cumplir con todo, pero ya no es la entrega al 100%, porque tengo que compartir. No me siento en desventaja porque hay muchas cosas en la casa que no hago. O sea, hago lo que me agrada: ver mi jardín, estar con mis hijos, ayudarlos a hacer la tarea. Hubo una temporada que quise resolverlo todo y ya estaba tronando. [¿?] Me dije: ¡Ay! Qué tonta, si estoy trabajando consigo una gente que me planche y ese tiempo lo descanso o lo dedico a mis hijos. Hoy hay más convivencia familiar. [¿?] Me he ido ajustando a las condiciones, a las circunstancias. Nunca lo he visto como un peso tener a los hijos, sino que tengo que hacer adecuaciones. Cumplir como madre y docente. Cuando los niños eran pequeños dejé un poco la docencia y me dediqué a ellos.*

Ya no es la entrega del 100% al trabajo como cuando me inicié. No por falta de ganas sino por tiempo. Tengo otras prioridades. *Una de las prioridades son mis hijos.*

[¿?] Tengo resuelta la cuestión económica y no tengo por qué atiborrarme de muchas clases. Antes lo hacía. *Ahora doy lo mínimo necesario.* Conozco toda el área psicopedagógica. Todas las materias las trabajé. Ahora me pongo mis moños y selecciono. Doy lo que he dado porque es más fácil. Tengo que priorizar mi tiempo, debo atender otras cosas. Sí ha bajado mi participación. (M:48)

Estas académicas, ubicadas en diferentes etapas de vida, ofrecen una doble mirada: una, la del pasado: “antes cuando era soltera me dedicaba mucho al trabajo”; otra, la del presente, en la que las motivaciones primitivas se transforman: “ahora doy lo mínimo”, “ya no es la entrega del 100%”, “dejé un poco la docencia por falta de tiempo”, “tengo otras prioridades”, “tengo que hacer adecuaciones para cumplir como madre y como docente”, “ahora no es tanta la predisposición”, etc. Asimismo, confirman lo que he venido insistiendo a lo largo del texto: son las propias mujeres las que impiden su progreso académico en aras del desempeño materno. Como si hubieran sido programas para actuar de esa manera. Y, en realidad, lo fueron. Son mujeres inseguras, titubeantes, que se dejaron arrastrar por la compulsión de ponerse en segundo lugar para dedicarse al cuidado de los hijos y acabaron por no desarrollarse profesionalmente; sobre todo, las de menor edad que han iniciado muy temprano el proceso de sobreponer el rol materno al académico.

Las de mayor edad, a lo largo de la trayectoria han ido construyendo redes de poder en una institución donde la mayoría son mujeres con las que se identifican e involucran emocionalmente, en particular, con respecto a las cuestiones familiares: cuidado de los hijos, embarazos, etc. De igual forma, se “sienten protegidas” por los varones como lo fueron, en las diferentes etapas evolutivas, por las figuras masculinas del contexto familiar -padre, hermanos, esposos, hijos- pero con los varones no establecen los mismos tipos de vínculos que con las mujeres. Con ellos “es distinta” la comunicación, “sólo en el plano académico”. Con ellas se puede “platicar como mujeres”:

Yo no tengo problemas en cuanto al género, mucho se lee. Bueno, he leído artículos y he visto que algunas se sienten desvalorizadas por ser mujeres. Pero con la carrera que elegí, las oportunidades que he tenido, tal vez no me siento desvalorizada por ser mujer, me ha apoyado el ser mujer, porque es una carrera donde la mayoría son maestras, entonces como que hay más identificación [¿?] Para mí es lo mismo trabajar con hombres que con mujeres. No los veo que tenga que cuidarme, ¿no? Los veo como compañeros de trabajo. No me ha costado trabajo, como me inicié muy joven, me sentí acogida por los maestros y las maestras. No los veo como algo con lo que tenga que enfrentarme. [¿?] Lo que pasa es que con las maestras uno puede intimar más, puede uno platicar cuestiones más familiares, más personales y con los maestros es más académico. La relación es más en el plano académico, en el plano de las materias, la revisión de trabajos, de comentarios de experiencias educativas más que personal. Con las maestras uno se involucra emocionalmente y puede platicar como mujeres. Es distinto, es diferente. (M:48)

Hay elementos comunes en el conjunto de mis entrevistadas que, entretreídos con factores temporales, establecen similitudes: a) la clase social de la que provienen; b) haber terminado la carrera en la institución; c) la manera en que son designadas; d) las redes de apoyo femeninas; y e) el “abandono” de la profesión para dedicarse al cuidado de los hijos. La profesión les sirve como confirmadora de la maternidad, la manera en que se establecen los vínculos y la distribución del trabajo al interior de la unidad doméstica:

A mí me ha servido la carrera para entender a mis hijos, relacionarme con los otros. La carrera me ha dado una posibilidad de saber escuchar. Siempre me dicen mis hijos: ¡Oye mamá, tú a todo mundo saludas! Con todo mundo platicas. Tienes facilidad para hablar con la gente. Me ha ayudado a escuchar y entender a las personas. Me ha ayudado para saber relacionarme con los otros.

[¿?] Es compartido, realmente yo los llevo y él hace un esfuerzo por recogerlos pero, le corta sus actividades y le llevaba más tiempo terminar sus proyectos. De hecho es cuestión de organizarse [¿?] Su papá cuando puede, porque es muy ocupado. Me he organizado para que la empleada los recoja. Cuando puedo lo hago, pero no todos los días, como antes. He estado reorganizando, para cumplir con mis actividades.

[¿?] Me encargo de cumplir con que estén los servicios. Ver qué le falta a los niños, de sus tareas. No pierdo tiempo en planchar y lavar. Tengo quien lo haga, Lo he resuelto de esa manera. Sí siento cierta presión, pero no es lo mismo. (M:48)

El asumir la función materna produce en ellas un “estancamiento” frente a los comportamientos anteriores. Cuando habían logrado iniciar la trayectoria académica la llegada de los hijos modifica sus comportamientos y las motivaciones hacia la carrera se diluyen al asumir el nuevo rol: de madre. En la mayoría de las entrevistadas, la pareja aparece justificada por el apoyo que le otorga para el cuidado de los hijos: “él hace un esfuerzo [...] le corta sus actividades y le lleva más tiempo en terminar sus proyectos”, “es muy comprensivo”. Sentimiento que justifica la necesidad de ser protegida. Y en esa búsqueda de protección y compañía gastan todas las energías, para destinarlas al cuidado de los hijos y la unidad doméstica. Situación que es confirmada por una de las de menor edad: “mi vida empezaba a las 3 de la mañana y terminaba a las 12 de la noche”. Enunciado al que, a la distancia, hace eco casi con las mismas palabras una académica de más de 50 años, cuando explica cómo había sido su vida:

Sí, porque no alcanzaba y estábamos en el proceso de adquisición, que si necesitábamos un carro, una casa, que si los hijos iban a inglés, a música, a gimnasia. En fin, todas esas cosas. Aunque muchas de ellas la Universidad las cuenta y uno como trabajador tiene acceso. A la fecha a ellos les sirvió para su formación. Entonces es otro punto que tenemos a favor los docentes de la Universidad, que los hijos gocen de todos los servicios y beneficios y eso aminora en mucho la angustia que sufren otros padres que no lo tienen. (M:56)

Son mujeres cuya seguridad reside en quedarse de manera permanente junto a los hijos, más que desarrollarse profesionalmente: “me necesitan más en casa”, “hace 36 años que hago la función de mama”. Quizá, inconscientemente, sienten la pérdida de la profesión y proyectan sus energías a la familia ante el temor de ser abandonadas por su ausencia. De las mujeres entrevistadas, la totalidad había tenido becas para cursar la licenciatura y el postgrado y, ante la posibilidad de convertirse en seres independientes, se dedicaron al cuidado de los hijos. Su aprendizaje las convirtió en mujeres adultas cuyos comportamientos no han variado significativamente, así hayan

ingresado en la década de los setenta o cuarenta años después. Se orientaron a una carrera que no les exige una “dedicación exclusiva” y, por lo tanto, les “permite” atender labores tradicionales.

En las tres cohortes generacionales, un dato que las unifica es que provienen de familias cuyo origen social -determinado por el nivel de escolaridad de los padres- es relativamente bajo, y son la primera generación en ingresar a los estudios superiores lo que implica un gran salto intergeneracional. Viven un fenómeno de movilidad ascendente tanto en términos de escolaridad como de oportunidades laborales y económicas. Abren caminos y espacios sociales nunca antes recorridos por su familia, pero siguen reproduciendo los modelos de género aprendidos en el hogar y, a pesar de los grados obtenidos, no lo han podido superar y los reproducen en la práctica pedagógica: “las asesoro como madre”, “es meterse más allá de la clase... como padres”. O, como expresan los varones: “las alumnas vienen a buscar marido y salen embarazadas”, “si no son madres no valen”, “es un fenómeno social más que institucional”.

5.2.2 TRAYECTORIA Y PROFESIONALIZACIÓN

Esta fase se alcanza con la profundización de la competencia académica. Es producto del progreso individual en diferentes etapas: dominio teórico, adquisición de destrezas didácticas, obtención de grados, capacidad para aprender de la experiencia, etc. En una palabra, el tipo de conocimientos, adquisiciones y actuaciones desarrolladas a lo largo de la práctica académica que permiten la conformación de una cultura profesional individual y grupal.

Las académicas,¹²⁶ situadas en diferentes etapas de vida, comparten intereses comunes y un conjunto de prácticas donde lo fundamental no es "hacer carrera" - cuando el desempeño actual de los especialistas se caracteriza por ser cada vez más diverso y competitivo- sino, por el contrario, están en la perpetua interrogación sobre la prioridad del rol materno sobre el académico. Las condiciones a las que se ven sometidas para desarrollar sus capacidades -fuera del espacio doméstico-, condicionan y repercuten en las trayectorias profesionales. Así, el lugar que ocupan las mujeres en la Universidad es un hecho reconocido numéricamente, pero "hacer carrera" es para ellas un ideal relativamente nuevo. Aproximarme a las formas de representación que sobre la propia vida profesional elaboran estas actoras¹²⁷ y reconocerse en un proceso marcado por discontinuidades y rupturas en las que cada una interactúa, construye y resignifica su vida, permite detectar cómo desarrollan comportamientos acerca de su ser como mujeres sexuadas, pedagogas y académicas universitarias. Han sido socializadas en un campo de conocimiento específico, la pedagogía, y, en esa línea, han seguido la especialidad, la maestría y el doctorado. En cada nivel han continuado desarrollando comportamientos receptivos, maternales, que difieren frente a la ideología masculina que proclama la competitividad, el pensamiento racional y la eficacia. Los datos estadísticos revelan el lugar preponderante que ocupan las mujeres hoy en la enseñanza, pero hay un gran silencio

¹²⁶ "Este grupo laboral va construyendo sus referentes mientras desarrolla sus actividades. Mientras crece y desarrolla, tiene su propio trayecto como referencia, y este trayecto ha sido accidentado: en ciertos periodos, al prestigio de su ocupación se le asociaron ingresos relativamente altos pero, posteriormente, los ingresos se derrumbaron y el prestigio social de la ocupación fue cuestionado para arribar a condiciones en las cuales hay que demostrar, cada año, que se es merecedor del salario y algo más merced a la productividad.

"[...] ha estado sometido al cumplimiento de formalizaciones que, a su vez, han variado [...] de bastar ser jóvenes y haber estudiado para ser parte de las plantas académicas, hasta la condición del doctorado para ser visible ante los sistemas de reconocimiento actuales" (Gil Antón y colaboradores, 1994:87-88).

¹²⁷ "Debido a la confluencia de historias socio-familiares, la evolución de la disciplina de base en la que se formó cada académico, y también está presente la crisis de las instituciones universitarias en el proceso de transición hacia la modernidad. Ello provoca que las identidades sean inciertas y ambivalentes, que se caractericen por poseer una estabilidad relativa" (Romo Beltrán, 2000:125).

para reconocerlas como tales. Como si las mujeres que enseñan fueran seres asexuados y las diferencias con los varones no parecen tener importancia en el contexto universitario. Incluso, ellas mismas expresan que no existen diferencias entre las actividades y oportunidades de los varones en la Universidad en general y en la facultad, en particular.

La manera en que se representan y actúan en función de la edad es claramente expresada tanto en los testimonios de las mujeres como en los de los varones. Es decir, de qué manera edad y poder determinan las actuaciones, y cómo las actitudes que se legitiman son las de servicio, apoyo a los demás, disposición para resolver los problemas de las/os alumnas/os, lo que le da sentido a su vida y práctica profesional: “los estudiantes me dan tristeza”, “hay carencias en los estudiantes”, “son muy conservadores en sus temas”, “hacen lo que les exigimos, si no les exigimos no lo hacen”, “hay temas que no le corresponden al pedagogo, por ejemplo, la drogadicción”, etc. En diferentes reuniones los temas que aparecen de manera recurrente son sobre el comportamiento de las/os alumnas/os -sus dificultades, condiciones socio-económicas, pobreza lingüística, etc.- antes que la preocupación por el contenido, la formación individual, el mejoramiento académico, las propias condiciones laborales, etc. Esta es una realidad cotidiana compartida en sus discursos, donde la trayectoria y profesionalización han sido dejadas de lado como lo expresa una académica de reciente ingreso: “No hay maestros que se han especializado en x materia. Sólo yo que la he repetido varias veces”. El testimonio denota de qué manera la profesionalización es evaluada por el número de veces que se dicta una cátedra.

Las diferentes narraciones me permitieron mirar lo que las caracteriza: predisposición de servicio como un comportamiento permanente. Como un significado que se reitera en la construcción de la identidad y está presente desde el momento de elegir la profesión hasta la manera de desempeñarse en ella. La construcción de la identidad incluye la forma en que interactúan con el/las/os

otro/as/os, lo que permite a cada una, a su vez, reconocerse a sí misma, reconociéndose o diferenciándose de los demás. Sus actuaciones ponen en evidencia en qué medida sus comportamientos responden más a modelos generados en la institución que a otras formas de actuaciones universitarias, caracterizadas por procesos de evaluación del rendimiento y la enseñanza, nuevas formas de evaluación, empleo de metodologías de enseñanza e información, etc., que dan lugar a comportamientos más competitivos entre los varones, así como a un deterioro de la salud física y mental de las/os académicas/os (Esteve Zarazaga, 1984; Peiró, Luque y Meliá, 1991). Asimismo, no tiene importancia el reconocimiento de los pares, de las/os colegas que son los que otorgan prestigio individual y grupal. En las diversas narraciones está presente el rol materno:

Yo decía, aquí termino a esta hora esta función y a esta hora la de mamá, ¿no? Aunque a veces *es difícil desligarse de la función de madre*, estando en la función profesional. Es imposible decir aquí ya me olvido. Estaba pensando en eso. Creo que *hay un desgaste*. Ahorita lo estoy viendo con *varias compañeras que tienen enfermedades graves*, ¿no? Por tensión.

He compartido con algunas que, aparte de haber tenido cáncer u otras enfermedades, no se diferencian con nuestras madres que están en la casa. [¿?] Es de horarios, caracteres, lidiar con los alumnos. Lo que acrecienta sus problemas. *Está muy descuidada la salud del docente, tanto psicológica como física*. [¿?] Pienso que si no me hubiera casado hubiera sido mejor. Siempre he tenido que repartir mi tiempo ente las actividades de la casa, el trabajo de mi marido, los hijos y la universidad. (M:58)

El texto anterior expresa de qué manera la duplicidad de papeles que desempeñan las mujeres que trabajan las somete a mayor estrés y, por lo tanto, padecen amplia variedad de síntomas. La presencia de trastornos psicofisiológicos¹²⁸ puede atribuirse

¹²⁸ En una entrevista realizada con un especialista del Servicio Médico de la Universidad, indicó el tipo de padecimientos de las mujeres con relación a los varones. Especialmente, entre las/os que poseen menos de 45 años y los/as de mayor edad.

En el grupo de hombres y mujeres menores de 45 años, los padecimientos se ubican en igual proporción: a) depresión, b) obesidad y c) migraña y cefalea.

Con respecto a las mujeres mayores de 45 años aparecen: a) “depresión generada por el trabajo, cursar postgrados en edades avanzadas y cubrir diferentes roles: académicas, madres, amas de casa,

a factores diferentes: tensión mental generada por la duplicidad de tareas y funciones, insuficiente tiempo dedicado a esparcimientos y actividades físicas, horarios sobrecargados, inseguridad en el empleo, sueldos inapropiados, cursar postgrados tanto en etapas iniciales como en edad avanzada, etc. Sobre todo, por continuar siendo “modelos”. Esta presión permanente entre la actuación cotidiana y académica hace que se sientan obligadas a encarnar el papel de la “mujer perfecta”, no importa a qué costo.

Tenía algunas maestras que nos invitaban a sus casas. Hablábamos de las materias, de otros eventos de la vida. ¡De la vida, sí! Con muchas maestras tuve un acercamiento muy temprano. Hoy, son mis compañeras. Eran muy jóvenes, de 30 años. *Eran muy maternas.* [¿?] Independientemente de que fueran casadas o solteras. [¿?] Tengo mucha amistad y creo que toda mi generación se acuerda de ellas. [¿?] Pueden haber influido varios factores: *tenían gusto por la docencia, no hablaban de cuánto les pagarían, no les oí expresar de ningún tipo de malestar docente.* Eran nuevas y tenían mucho dinamismo, ideas, acercamiento y comunicación hacia todos.

[¿?] Los hombres no, siempre fueron barcos, grises, para mí.

[¿?] Sí cambiaron, siento, por no ser reconocidas por la institución, ¿no? Hoy tienen *muchas demandas. A lo mejor les fue mal en su matrimonio y tienen demandas emotivas y amorosas, podría decir.* [¿?] He tenido acercamientos de algunas de ellas que me han contado su vida familiar. Sí han cambiando en lo personal. Antes las veía mejor arregladas. *Hoy trabajan por inercia, se han cansado, no fueron reconocidas por la institución. Laboralmente están muy bien, pero les falta reconocimiento social y también les fue mal en su vida familiar. Dos situaciones que se cruzan para que ahora sean apáticas, contradictorias.*

etc., b) osteopenia, c) hipertensión y e) diabetes y cáncer en la misma proporción. En el caso de las mayores de 55 años hay mayor índice de mastopatías fibroquísticas generadas, en algunos casos, por el empleo de estrógenos. Las enfermedades venéreas es muy difícil de detectarlas porque al ser transmitidas por la pareja, las esconden. En caso de haberlas buscan ser atendidas en otras instancias clínicas [¿?] Se divorcian por ser la única pareja. Por haber sido trasgredidas en su integridad física, afectiva y emocional. Dentro de este cuadro el resto de patologías se distribuyen en papiloma, herpes genital, moniliasis y hongos mientras, que [de] la gonorrea y sífilis no hay datos significativos. [¿?] Es más alto el porcentaje de cáncer mamario que cérvicouterino. [¿?] Se inclinan más a hacerse el Papanicolau que la mastografía. [¿?] Los medios masivos de comunicación sólo hace muy pocos años se refieren a la detección de las enfermedades venéreas y a la necesidad de realizarse la mastografía [¿?] Están más involucradas en su trabajo y, por tanto, descuidan su salud.”

En cuanto a los varones de más de 45 años, “los padecimientos más comunes son: a) obesidad, b) hipertensión, c) bajo porcentaje de infartos y d) diabetes y depresión. En este último caso, de la depresión son “más proclives al tratamiento las mujeres que los varones, en la medida que éstos últimos, por ser hombres, no les gusta que sepan que tienen ganas de llorar, es débil, no tiene ganas de hacer nada por la misma característica de ser machos”.

Siempre ¡Contradictorias al discurso institucional! Pueden haber alcanzado otros niveles profesionales pero siguen siendo insatisfechas. Hoy esa insatisfacción la reproducen con sus alumnos. [¿?] Dicen: ¡Ya di todo por la institución! Creo que son de otra época.

[¿?] Hay una maestra que fue muy buena, nos enseñó a investigar, a discutir. Ahora siempre está en una discusión negativa, contra todo lo que se llame autoridad. No sé si [por] la juventud que uno tenía no lo podía analizar o ella tuvo problemas en toda su trayectoria. (V:48)

Este académico ofrece una visión muy clara sobre el pasado y el presente de las de edad intermedia y las de mayor edad: “en el pasado eran muy maternas”, “tenían gusto por la docencia”, “no se quejaban cuánto les pagarían”; mientras, en el presente, “sí cambiaron”, “tienen demandas emotivas”, “trabajan por inercia”, “descuidan hasta el arreglo personal”, etc. Asimismo, en qué medida el desgaste en la trayectoria es generado por la intersección de dos factores: a) las experiencias negativas y b) no haber sido reconocidas por la Universidad.

A) ANTIGÜEDAD

Analizar la antigüedad me permitió determinar, en un primer momento, la manera en que está integrada la planta académica; en segundo, la edad, grado y nivel de participación en las diferentes instancias académicas; en tercero, el tipo de poder – doméstico e institucional-; en cuarto, el grado de independencia personal que poseen.

La antigüedad la mido a partir del año en que iniciaron la docencia. Las de mayor edad tienen una antigüedad de 40 años con relación a las que ingresaron en el año 2004, que sólo poseen dos años de experiencia laboral. Para medirla tomé tres rangos: a) 15 años o menos, b) 16 a 29 años y c) más allá de los 30 años de ejercicio profesional. Los porcentajes se distribuyen de la siguiente manera: 7.89% tiene 15 años o menos; el 50%, entre 16 y 29 años, y más de 29 años de ejercicio profesional, el 42.11%. Si sumamos estos dos últimos rangos (92.11%) puedo indicar que la institución está en manos de una cohorte generacional en edad avanzada. Son

académicas que se encuentran en una etapa problemática tanto desde el punto de vista psicológico -del “nido vacío”- como pedagógico –la de la mitad de la carrera. Esta etapa puede dar origen a replanteamientos, cuestionamientos, mayor formación y profesionalización en la medida que han dejado el cuidado de los hijos, el marido no está presente por separación o muerte o, en caso contrario, entra en una etapa de rutina en la práctica.

Los porcentajes anteriores expresan no sólo que la institución está en manos de un grupo de edad avanzada, sino también la Universidad, con un 34% de su personal académico mayor de 50 años (Ver Cuadro X, Capítulo IV). Tal circunstancia, ha sido generada por la misma institución, pues ha limitado en estos últimos veinte años la renovación de la planta académica; por ejemplo, al producirse la vacante de un tiempo completo por jubilación o cambio institucional, la plaza se desagrega en horas-clase, dando origen a una disminución significativa de asignaciones de tiempos completos y medios tiempos y, por lo tanto, imposibilitando la realización de una carrera académica, la integración de los cuerpos colegiados y los cambios curriculares.

Como indiqué en el capítulo anterior, a finales de la década de los noventa dos cambios significativos se producen en la Universidad, lo que da origen a nuevos replanteamientos académico-administrativos: a) la autonomía y b) la puesta en práctica del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF).¹²⁹ Este último originó un cambio en la currícula al que progresivamente deben integrarse las facultades. El nuevo enfoque curricular –bajo una nueva concepción del aprendizaje y la metodología de enseñanza–, trajo como consecuencia la flexibilidad del currículum, el sistema de créditos y el empleo de las nuevas tecnologías de información, entre otros. Pero lo que me interesa destacar es que las académicas de la facultad no participaron en su elaboración. Asimismo, no se registran datos de que hayan asistido

¹²⁹ Cfr. Beltrán Casanova, Jenny y colaboradores (S-F).

al diplomado o los cursos que sobre el diseño se ofrecieron en la Universidad. En caso de haberlo hecho, fue muy limitada la asistencia de manera individual. De todas maneras, la institución se “vio obligada” a modificar el plan de estudios que fue puesto en práctica en el año 2000. En este punto me interesa analizar los cambios que se generaron en los comportamientos de las académicas. Para medirlo construí los siguientes rangos: a) mucho, b) regular y c) poco, en los que tomo como referencia, por una parte, los aspectos relacionados al proceso de enseñanza -contenidos, metodologías, nuevas tecnologías, sistemas de evaluación- y por otra, los cambios en las formas de comunicación entre académica/os y alumna/os.

Los porcentajes obtenidos indican que los cambios que realizaron fueron en: 1) actualización de contenidos, 55.26%; 2) metodologías de la enseñanza y aprendizaje 47.37%; 3) nuevas tecnologías, 47.37%; 4) sistemas de evaluación, 44.74%; 5) relación con los alumnos, 36.84%; y 6) con los/as docentes, el 31.58%.

Por otra parte, los académicos expresan que el nuevo diseño curricular tuvo un bajo impacto en las prácticas de enseñanza, sobre todo por la edad de las académicas. Para ello dejo que sean sus voces las que lo expresen:

1. [¿?] Se acepta pero no se lo reconoce. Se incluye en el programa de la licenciatura y la maestría. Se opera con él pero no se reconoce que se está operando con él. En general se lo critica. Pero no se reconocen los factores propios de la institución: falta de formación académica, movilidad y flexibilidad de los profesores, incursionar con nuevas prácticas educativas, etc. Creo que lo que hace falta decir es que este Modelo no es para las generaciones actuales de académicos, sino para las generaciones jóvenes, las que van entrando, las que ingresan a la Facultad pensando en el referente del Nuevo Modelo y no aquellas que ya tiene 30 años en ella y no están dispuestas a mover absolutamente nada. Solamente lo ven *como una imposición externa*. [¿?] *Ya las agarró muy avanzadas. Les costó mucho.*

[¿?] En la Facultad la participación de los maestros se ha enclaustrado en el viejo modelo cuando *debería ser líder en las innovaciones educativas*. (V:33)

2. En la Facultad tendríamos que ser más participativos a las respuestas que dio el Rector. [¿?] Respondían más al desarrollo de competencias que el pedagogo debería tener. Pocos, contaditos pedagogos, estuvieron en las comisiones. *Lo que*

los inconformaba era el Modelo impuesto por la autoridad. También la inquietud de cómo iban a quedar sus condiciones laborales, su situación. (V:48)

3. Este modelo a la Facultad de Pedagogía no le ha salido muy bien. Tuvimos que entrar porque como pedagogos tampoco podíamos rechazar un reto de una nueva forma de preparar. ¿Cuál Nuevo Modelo? Ese modelo no es mexicano, y ahora ya le cambiaron. Antes era el Nuevo Modelo Educativo, ni era nuevo ni ha sido educativo y ahora es el Modelo Educativo Integral Flexible. [¿?] Los maestros tampoco cambiaron ¿Cuál flexibilidad tengo yo como profesor? Tú sigues con tu misma carga del anterior, entonces yo tengo que seguir dando el mismo número de horas que daba antes. ¿Cuál flexibilidad? Entonces, ¿adónde está la ventaja? [¿?] Programas que tienes que cumplir al pie de la letra, programas que te están ordenando desde rectoría cómo los debes hacer, A mí, pedagogo, rectoría me debe decir cómo debo hacer el programa; yo pedagogo te voy a enseñar a ti, no tus contadores y licenciados en administración de empresas que tienes allá, que nos ven como obreros. (V:63)

Las mujeres, situadas en edades diferentes, también hacen observaciones significativas con relación al diseño:

1. Como estudiante empiezo a ver el cambio que planteaba el Nuevo Modelo en la Facultad. Luego egreso y ya me toca trabajar directamente con sus lineamientos y me creí mucho el discurso de la flexibilidad y la integración. (M:33)

2. Las maestras jóvenes, unas cuantas se integran al modelo. Las por horas a veces por un semestre o dos. Yo no noto actualmente, creo que es producto del Nuevo Modelo, ¿no? Inclusive con *los alumnos, antiguamente también ellos se conocían, hacían actividades, hacían reuniones*. Ahora ni se conocen. Uno pasa lista y pregunta: ¿Oigan, fulanita no se ha presentado, no saben por qué? ¡Ni lo conocemos! No sabemos quién es. [¿?] Es consecuencia del Nuevo Modelo. Hay una desintegración porque cambian de salones, de grupos, de horarios. Se la pasan todo el día en la Facultad y en el traslado a la biblioteca. Es agobiante.

[¿?] Uno también se siente hasta cruel en exigirles demasiado. Algunos llegan todos cansados, vienen desde lejos. A mí *el Modelo me afectó*. [¿?] Porque los contenidos son más o menos los mismos pero ahora se dividió el programa; pero aumentó el número de grupos. [¿?] Lograr que los alumnos tengan un modelo autodidáctico. No logran entender que ellos son los que tienen que trabajar. Ellos quieren que uno llegue y dé la cátedra, ¿no? (M:56)

3. Viene la presión del Rector, que entren las facultades al Nuevo Modelo Educativo. El Secretario presiona a la directora para que acepte el plan. Se hace una comisión estatal integrada por 40 personas representantes de las otras facultades. Nosotros no estábamos preparados [...] ¡Fue horrible! Había veces que tardábamos una mañana para decidir cuándo nos volveríamos a reunir [...] Todos defendieron sus materias, los de estadística su estadística, los de administración la administración. Fue un desorden.

Habíamos definido criterios para elaborarlo y, total, salió un plan de estudios horrible. En el 2000 tenía que salir y salió mal, pero salió. [¿?] Se aprueba en lo general. Ahora los profesores ya no tienen que dar tantos conocimientos sino ayudar a los alumnos a que hagan procedimientos de trabajo intelectual. O sea, que es muy difícil. (M:67)

Los textos anteriores ofrecen diferentes miradas entre los varones jóvenes y los de mayor edad y de las mujeres. En el primer caso, destacan en qué medida la edad avanzada de las académicas es una limitante: “les costó mucho”, “se han enclaustrado en el antiguo modelo”, “no están dispuestas a mover nada”; así también la escasa formación académica, que les impide adaptarse a la flexibilidad del diseño y desarrollar nuevas metodologías de enseñanza en la medida que “el Modelo es para las generaciones jóvenes”. Los de mayor edad hablan no sólo de la limitada participación de la comunidad académica en su elaboración, sino de la escasa competencia, y al ser “un diseño impuesto”, de la inquietud que generó en el cuerpo académico y el temor ante el cambio en las condiciones laborales, formas de contratación y metodologías de enseñanza y aprendizaje. Por su lado, las mujeres confirman estos datos como parte de: 1) la imposición de las autoridades; 2) la inquietud por las condiciones laborales; 3) la desilusión que les significó la puesta en práctica del modelo; y 4) en el caso de las mayores, la preocupación por los alumnos - horarios, transportes, desplazamientos, etc. Asimismo, tanto en los varones como en las mujeres no aparecen enunciados referidos a los cambios en la educación, problemas de las nuevas tecnologías y situaciones sociales a los que se enfrentan - droga, marginalidad, violencia entre los sexos y en las aulas, crisis de valores y aparición de contravalores, etc.- en este siglo que acaba de nacer. Los enunciados permiten detectar hasta qué punto estas académicas/os no se han cuestionado sobre: ¿Cuál es su papel? ¿Cómo enfrentarse a los nuevos retos con el bagaje con que cuentan, los medios de que disponen, la situación en la que se encuentran? ¿Cómo incorporar una visión más contemporánea, comprometida, crítica y transformadora en

la sociedad en la que están insertas? ¿Cómo romper el estereotipo de género que liga a las mujeres al hogar y lo doméstico?

Las mujeres académicas se articulan con todo el peso de su problemática, ideas preconcebidas, fuerza de los mitos, comportamientos ambiguos respecto al trabajo institucional. El lugar que ocupan en la institución les confiere un poder social que jamás tuvieron. ¿Serán capaces de emplearlo para revalorizar su condición?

B) GRADOS Y PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES INSTITUCIONALES

Analizar los grados obtenidos por las académicas es una manera de detectar el nivel de profesionalización que alcanzan. Sobre todo, en el momento actual en que la obtención de grados se ha transformado en la Universidad en un mecanismo de diferenciación y reconocimiento individual y grupal. Para medirlos tomé en cuenta: a) el nivel, y b) grado alcanzado.

Los porcentajes se distribuyen de la siguiente manera: a) el 78.95% posee el título de licenciada y el 2.63% el de pasantía; b) el 47.37% está titulada en alguna especialidad y un 7.89% es pasante; c) en el caso de la maestría, el 52.63% tiene el grado y el 31.58% es pasante; y d) el 5.26% posee el doctorado en el campo de la educación y el 15.79% es pasante.

En un segundo cruce de variables tuve en cuenta la edad y el nivel de estudios alcanzados (Ver Anexo IV), cuyos porcentajes se distribuyen de la manera siguiente: a) entre 25 y 35 años, el 50% posee la licenciatura y el 50% restante el doctorado; b) de 36 a 50 años, el 19.1% la licenciatura, el 52.4% la maestría, el 4.8% la pasantía de doctorado y un 23.8% la especialidad; y c) las de más de 50 años, el 21.4% son licenciadas, 21.4% tienen la especialidad, el 50%, la maestría y ninguna el doctorado. Los porcentajes anteriores permiten aseverar que las de menor edad han logrado mayores niveles académicos, las de edad intermedia poseen mayor nivel de

profesionalización mientras que las de edad avanzada sólo el nivel de maestría. En este último caso, la situación originada por las condiciones institucionales: 1) a partir de la década de los noventa exige a los académicos mayor grado de especialización y competencia; y 2) las mujeres dejaron un amplio espacio entre el momento de formar la familia, tener hijos y reiniciar la carrera profesional.

Uno de los factores que les ha impedido alcanzar mayor nivel de profesionalización es que dedican más energías a las actividades cotidianas, donde lo fundamental es:

La labor de mamá. Siempre me marqué como meta que mis hijos fueran mejores. Más desinhibidos que yo, que desarrollaran diferentes actividades. Era una disyuntiva. No todos tenemos la determinación de decir me voy a desarrollar como profesionalista antes que como madre [¿?] Lo segundo. Yo dije, porque lo demás yo sabía que podía ser momentáneo. [¿?] Duró hasta este momento [¿?] 36 años. De profesionalista y madre. Hoy tengo 36 años de ser mamá y disfruto esta función [¿?]), ¿no? Es difícil decir aquí termino a esta hora esta función y a esta hora la de mamá. (M:56)

El texto anterior confirma la importancia de la maternidad: “ser mamá”, “me marqué como meta que mis hijos fueran mejores”, “mi vida se dividía entre el trabajo y la casa”, “era una disyuntiva el desarrollarme como profesionalista antes que como madre”, “a veces es difícil desligarse de la función de madre”, etc. Conductas ambivalentes que impiden, por una parte, su desarrollo profesional, y por otra, les resulta difícil diferenciar ambos roles. Aunque la edad constituye una limitante para el desarrollo académico, los mayores porcentajes de profesionalización son consecuencia de que la Universidad exige el grado de maestría como requisito mínimo para dictar horas de clase, ocupar una plaza o aspirar a las becas. Semejante situación obligó al personal a iniciar mayores niveles de especialización en edades más avanzadas, lo que ha generado mayor agotamiento en la medida que las académicas de carrera deben dictar entre 16 y 20 horas semanales frente a grupo, distribuidas entre tres y cinco materias, asesorías, tutorías, elaboración de material

didáctico, investigación, extensión, etc., que van minando la productividad y disminuyendo el placer por la enseñanza.

C) CARGOS

Nunca se ha institucionalizado una política de reconocimiento y valoración del trabajo de las mujeres en los cargos directivos. Especialmente en el caso de la Facultad, que ha sido ocupada en mayor porcentaje por ellas. No así los puestos de mayor nivel de decisiones político-académicas de la Universidad, donde el sexismo limita e impide el ingreso de las mujeres a los cargos y, al mismo tiempo, las discrimina y construye como tales.

La feminización del cuerpo académico en la institución se expresa claramente en los cargos y órganos de decisiones colegiadas de mayor nivel: dirección, Juntas Académicas y Consejos Técnicos. Durante más de 50 años de existencia de la Facultad las mujeres ocuparon la dirección en un 52.6%, mientras que los varones, en menor número y grado de especialización, no presentan comportamientos competitivos ni mayores aspiraciones político-académicas. Así, el porcentaje de varones que estuvieron a cargo de la dirección, entre los años 1954 y 1988 fue de 47.4%. En el lapso comprendido desde esa fecha hasta el 2004, la dirección estuvo a cargo de las mujeres.

Generalmente, una vez concluido el periodo ellas se integran a su plaza académica, en la medida que no tienen aspiraciones académicas fuera de la institución, quizá limitadas por el peso del imaginario social y sus condiciones personales.

Tenía medio tiempo cuando me nombran directora [¿?] Yo tenía otra visión de lo que debía ser la Facultad. Alejada de lo que era la Escuela Normal [¿?] Yo decía: ¡Así no debe ser la Facultad!

Algo que nunca me perdona el Mtro. X es que empecé eliminando a los profesores de la Escuela Normal. No me di cuenta, no lo hice conscientemente. [¿?] Sí, egresados de pedagogía, pero aparte empecé a tener nexos con los de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Entonces de ahí venían a dar cursos. No quería eliminar a los de la Normal, lo que quería era mejorar el nivel.

[¿?] Yo creo que por pura inconsciencia. [¿?] Me generó muchos problemas y nunca pude ir a la Normal. Me fueron eliminando. Creo que lo que hice fue grave, ¿no? Mirar hacia la UNAM y no a la Escuela Normal. Es decir, para evitar que la Facultad se transformase en un apéndice de aquella, ¿no?

Por otro lado, va cambiando la población y entonces abro los cursos en la mañana [¿?] Sólo era en la tarde porque los que iban eran los profesores egresados de la Normal.

[¿?] La maestra X me dijo: ¡Mira, no puede ser que no tengas grado! Eres la directora. ¡Tú te titulas este día y al siguiente tienes tiempo completo! [¿?] Sí. (M:67)

La posición de poder -o subordinación- tiene que ver con las imágenes que se internalizan con relación a los modelos femeninos y masculinos. El hecho de que las mujeres hayan ocupado el mayor porcentaje de cargos explica en qué medida reproducen significados patriarcales, por una parte; y por otra, ponen en práctica formas de actuación masculinas aprendidas a largo de su vida cotidiana y académica. Estos rasgos son confirmados por un académico:

Las mujeres que logran un puesto llegan a ser más autoritarias y arbitrarias que los hombres. Además, hay un estudio que dice que las mujeres son mejores directoras que los varones. [¿?] Pues sí. ¡Yo cómo le voy a gritar a una mujer que es directora! Pero a un hombre le voy a decir: ¡Sabes que si no te arreglas aquí conmigo, lo arreglamos en la calle! (V:63)

El académico expresa claramente de qué manera los comportamientos y actuaciones difieren en función del género, pues las mujeres “son más arbitrarias y autoritarias”. Mientras que con los varones las diferencias se solucionan bien en la institución o en “la calle”.

El enunciado refuerza la idea de que cuando una actividad es desempeñada por un hombre se dignifica, mientras que cuando el cargo es ocupado por una mujer, se transforma en un problema de género. En términos de Millán (2001), “las mujeres

que ocupan cargos directivos representan para los otros a la madre en una posición de poder y de acción. Lo que ella haga y cómo lo haga tendrá que ver con la calificación de su gestión *en tanto mujer; más aún, con* las mujeres y sus capacidades para dirigir. Algo que no ocurre cuando el puesto de dirección es ocupado por un varón, puesto que esto es *lo normal*. La buena o mala gestión de un varón se le atribuirá de manera más clara a sus características personales. Pero en el caso de nuestra directora, su gestión pasará de inmediato a ser emblemática de *las mujeres como directoras*. El radio de influencia es distinto, porque se trata de una situación extraordinaria, que por ello mismo, se vuelve ejemplar. [...]

Por supuesto, en todo este entramado, hay evidentemente una falta, que es esencial; el hecho de que este reconocimiento y afirmación de la autoridad femenina, *no ocurre por el hecho de ser femenina*. Ocurre, más bien, por tener poder. [...] el que las mujeres en determinadas circunstancias predominen en los cargos de decisión, tiene un impacto y al mismo tiempo un límite. El impacto es el de evidenciar lo extraordinario de la situación, el límite es la gratuidad de la situación por no formar parte de una alteración *consciente* del orden”. (132)

El hecho de que la dirección y otras instancias académicas se encuentren a cargo de las de mayor edad trae como consecuencia una readequación del ordenamiento simbólico revalorando su presencia y, a su vez, contribuyendo al empoderamiento. ¿Qué sucede en la Facultad? Las mujeres tienen poder, participan en las decisiones académicas y definen los lineamientos de la institución, pero su proyecto de vida -participación social o, simplemente, ocio-, está condicionado por su vida doméstica y su entorno familiar, que afecta su tiempo y dedicación a la vida profesional. Por ejemplo, las narraciones de las académicas, ubicadas en edades diferentes, priorizan el cuidado de los hijos y el rol de madre como más importante que la carrera profesional. De las entrevistadas, ninguna habla de la profesión como algo significativo, una urgencia, formando parte de un proyecto personal en el que el

interés por destacar académica y socialmente, tener contactos profesionales, entre otros, sea una prioridad. De todas maneras, los cambios sociales, culturales y educativos han ido modificando las condiciones intergeneracionales. De acuerdo con Alonso y Díaz (2002): “Salir, dejar la casa, cruzar la puerta, darse cuenta, encontrarse, valorarse, romper el silencio, son expresiones sobre las que se conforman experiencias de vida, experiencias que *les* pasan a mujeres y que no nos dejan saberes como moralejas, sino como fibras con las que se entretejen sus subjetividades”.(15) Subjetividades, sentido y significaciones que, en todas ellas, están entretejidas con la maternidad y el cuidado de los hijos.

En síntesis, definiendo la tesis de que si bien son mujeres con poder institucional, existe una cierta “necesidad” de subordinación femenina, producto de estructuras culturales tradicionales. Este complejo entramado entre edad, género, poder y privilegios al interior de la institución contribuyen a la construcción de la identidad, la filiación ideológico-política, sistemas de valores, establecimiento de redes sociales, etc., que definen los comportamientos y actuaciones. Las relaciones entre académicas situadas en diferentes edades son fundamentales para analizar las relaciones de poder y su distribución. Así, la edad, tipo de contratación, tiempo dedicado a la institución -titular, suplente, por horas, técnica académica-, salarios, etc., son componentes esenciales en la distribución del poder. Adquieren un sentido específico ya que determinan mecanismos de decisión para ocupar cargos directivos y hasta la participación en los órganos colegiados: Juntas Académicas, Consejos Técnicos, etc.

D) AÑO SABÁTICO Y BECAS

En este apartado me interesa analizar las prestaciones que otorga la Universidad a sus académicas como reconocimiento del ejercicio profesional en función del tipo de

nombramiento: docentes e investigadores de tiempo completo y medio tiempo. Las prestaciones permiten medir el grado de profesionalización y la identidad profesional entre ellos: a) el año sabático, y b) la beca de premio a la productividad.¹³⁰

Con relación al año sabático, lo tuvo el 57.89% de las académicas, mientras que el 42.11% no disfrutó de la prestación, pues sólo las académicas de carrera con seis años de antigüedad como mínimo pueden hacer uso de él. De la totalidad de las que lo hicieron, las actividades que realizaron fueron: 1) postgrados, el 26.32%; 2) cursos de actualización, el 10.53%; 3) investigación, 10.53%; 4) trabajar en otra institución, 7.89%; y 5) otras actividades académicas, 2.63%. Los datos confirman que el mayor número de ellas emplearon el tiempo para realizar estudios de postgrado como una respuesta a las exigencias institucionales de la última década, a pesar de la edad avanzada.

Con relación a la beca que otorga la Universidad a partir de 1992, se ha transformado en un mecanismo tanto de reconocimiento a la trayectoria académica como de apoyo económico. A diferencia del caso anterior, a ella pueden aspirar también las contratadas por horas/clase. De todas maneras, no todas acceden en la medida que a partir del año 2003 se exige como mínimo el grado de maestría. Así, de la totalidad de académicas sólo el 31.58% ha tenido la beca, lo que permite vislumbrar tres tipos de trayectorias: a) desiguales; b) las que permanecen hasta el año 2003; y c) las que se mantienen desde el año 1999 a la fecha.

¹³⁰ “La Universidad establece, en 1991, el programa de [...] *Carrera Docente del Personal Académico* que tuvo como beneficiarios a los docentes con nombramiento de base, de medio tiempo y tiempo completo.

Pero, a partir de 1993, incluyó a los docentes por asignatura, los ejecutantes artísticos y los técnicos académicos. Para ello, debían cubrir dos requisitos: a) carga docente y b) exclusividad en la institución.

En 1998 se establece el *Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico*, cuya finalidad fue contribuir a mejorar y consolidar la calidad del desempeño del personal académico.

A partir del 2003 se reconstruye el perfil del académico al propiciar la integración del trabajo docente con el de investigación, gestión y tutorías en correspondencia con las nuevas políticas institucionales”. Cfr. *Programa de Estímulos al desempeño del personal académico, Universidad Veracruzana*. (2006)

E) GRATIFICACIONES DE LA PRÁCTICA

Uno de los aspectos que inciden en la construcción de la identidad son los factores que dan origen a gratificaciones en la práctica laboral. Para analizarlas tomé en cuenta dos aspectos: 1) lo que les agrada de la práctica; y 2) las mayores gratificaciones obtenidas a lo largo de su experiencia profesional.

Con relación al primer cuestionamiento, tomé en cuenta un conjunto de indicadores que tienen que ver con los aspectos más significativos de la actividad académica: dar clase, desarrollo personal, asesorar a las/os alumnas/os, contacto con las/os académicas/os y su relación con la vida personal: salir de la casa.

En cuanto al segundo, las mayores gratificaciones obtenidas en la práctica, planteé interrogantes referidos a: 1) el desarrollo académico, crecimiento intelectual, relación con los alumnos y los académicos, reconocimiento de los colegas, obtención de grado, becas y estímulos; 2) la condición de género: lograr independencia como mujer y mejorar su situación; y 3) la condición familiar y social.

Los aspectos que destacan con relación a lo que más les agrada de la práctica se sitúan en: a) dar clase, 68.42%; b) desarrollo personal, 42.11%; c) asesorar a los alumnos, 36.84%. Cabe destacar que estos porcentajes son significativos en la medida en que el más alto índice de gratificación es dar clase y, como analicé en páginas anteriores, esta motivación está presente en todas las entrevistadas. Incluso, la reafirman de manera permanente: “siempre quise ser maestra”, “desde niña ...”, “mi interés era ingresar a la Escuela Normal”. Asimismo, en respuesta a su condición de género, les resulta más gratificante y fácil tener vínculos con los alumnos que con las/os académicas/os, lo que explica la profundización del rol madre-maestra. Con los varones tienen mayor diálogo, comunicación y ponen en juego el “modelo de maestra” -segunda madre- construido socialmente. La profesión se transforma en un

medio “para ayudar a los otros”, “a los alumnos que salgan bien”, “para orientarlos”, en tanto representa:

Una actividad, eminentemente humana. *Donde puedo manifestar también mis propias vivencias, frustraciones, mis antecedentes familiares y sociales. Una actividad en la que no podemos ocultar realmente lo que traemos atrás. [¿?] A veces uno tiene que avalar la enseñanza con su propia vida. Yo quisiera ayudar a los alumnos cuando tienen problemas. [¿?] Quisiera que volvieran a recobrar las buenas costumbres, los valores.*

La primera vez que entré a la clase de educación en valores estaba de espaldas y una jovencita hablaba con un lenguaje florido. No quise ni voltear a ver para que no me despreciara desde antes. [¿?] Les voy metiendo poco a poco que dejen el cigarro. A veces los canalizo para que vayan al Departamento de Psicopedagogía y Orientación Educativa (DEPOE). (M:56)

Por otra parte, el hecho que les resulte más placentero asesorar a los varones (36.84%) que a las mujeres (26.32%) es legítimo, porque corresponde a la condición de: a) mujer, y b) madre. Asimismo, este orden de preferencia genérica se pone de manifiesto también con relación al contacto con los académicos (18.42%) y con las mujeres (7.89%), como lo indican los textos siguientes:

1. *Con los chicos se le olvidan a uno todas las cosas. O sea, de la vida, de la relación docente. Porque, bueno, los niños le imprimen a uno mucha vitalidad, usted los nota, las bromas. (M:56)*

2. Han sido varios. [¿?] *Una vez me entregaron un diploma los chicos que decía: por mi esfera humana, mi desempeño y mi currículum. A mí me dio mucha alegría porque en el Auditorio entregaron diplomas a los mejores maestros y a mí me lo dieron [¿?] El director estaba muy contento con mi trabajo y decía: ¡Qué suerte tienen los alumnos de haberla tenido como maestra!*

En la universidad X me invitan a ser investigadora, *también fue bonito* porque eligieron a personas de diferentes disciplinas: derecho, tecnología, economía y yo de educación. Fue muy bonito porque nos dan nuestro espacio, una máquina nueva y todo alfombrado. Fue muy significativo.

Cuando la directora X me propone para estar como Coordinadora de Educación Continua -que no se pudo porque el profesor no se fue- el que me hubiera propuesto y haberme considerado, me dio mucho gusto. (M:33)

3. Yo recuerdo cuando era joven que decía: ¡Ay! Voy a ser investigadora, poder investigar o ser maestra de maestros. Voy a trabajar en todos los niveles. Tenía una tía que se sonreía y me encontraba muy fantasiosa, muy optimista, y

afortunadamente todo eso que yo pensaba que lo iba a hacer lo he logrado. Estoy como investigadora, como docente en los diferentes niveles educativos. *Me siento satisfecha.*

[¿?] Me da mucho gusto que los alumnos cuando termina un curso me digan: ¿Nos va a dar el próximo semestre? Quisiéramos que nos diera el próximo semestre. O me digan: me gustó mucho su materia, con usted aprendí, aunque sea muy flexible. (M:48)

Entre las mayores gratificaciones obtenidas durante el desempeño académico figuran, en primer término, el crecimiento intelectual (44.74%) y, en un segundo, el reconocimiento de los alumnos (28.95%). Asimismo, es necesario destacar que no aparecen comportamientos relacionados con la profesionalización de la práctica: desprestigio frente a las/os académicas/os, obtención de grados, beca y estímulos académicos, salarios insuficientes, clima laboral negativo, ambiente intelectual poco estimulante, etc. El ganar independencia como mujer y reconocimiento del grupo familiar tampoco obtiene un porcentaje significativo. Lo que expresa en qué medida no existe un ideal de la profesión, que tendría que estar en muy alto nivel de gratificación, lo que permitiría hablar de la construcción del *ethos* profesional.¹³¹ En el caso de los varones, le otorgan un alto reconocimiento a la institución.

Para mí ha sido mi vida la Facultad de Pedagogía. ¡Le debo tantas cosas a ella! Mi situación económica, mi proyección social, mi proyección académica que he tenido en algún tiempo. Todo eso se lo debo a ella porque aquí me conocieron para invitarme al otro trabajo. (V:63)

¹³¹ “Comportamientos que parecen estar determinados [...] por factores psicológicos que obran tanto en el interior del individuo como en la atmósfera dominante del sistema. Las mujeres dotadas, activas, profundamente interesadas en la enseñanza no pueden aceptar las `funciones de poder´ sino con un sentimiento de ambivalencia difícil de llevar. Al querer ejercer su influencia sobre los demás, crear o experimentar nuevas vías de educación, ellas temen perder su `feminidad´ si se desempeñan en una posición de poder y responsabilidad. La mayoría prefiere refugiarse en una profundización del conocimiento de la profesión o bien, convertirse en enseñante- consejera o psicóloga.

Las pocas mujeres que llegan a puestos que exigen mucha iniciativa y toma de poder [...] deben enfrentarse a una atmósfera hostil, de desconsideración o de odio. Darse cuenta de ello no es suficiente para poder soportarla. Se necesita una fuerza de carácter, un sentimiento básico de `ser mujer a pesar de´ en fin, un grado de autonomía que pocas mujeres poseen.”Abraham. (1987: 50-51)

El modelo de maestra no parece haberse modificado a lo largo de las diferentes experiencias de vida y profesionales, a pesar de los cambios operados en las últimas décadas. Pero, en este caso, la relación mujer-madre-académica continúa reforzando las características que definen la profesión: la vocación, el amor a los niños que, posteriormente, es transferido a los alumnos, remarcan la ideología que define a la docencia como una actividad propia de las mujeres, como una extensión del trabajo del hogar. Se trata de mujeres que no han modificado mayormente su condición en la medida en que la totalidad de las entrevistadas no reconoce a las/os alumnas/os como seres genéricos y adultos. Sus enunciados lo confirman: “con los chicos se le olvidan a uno todas las cosas”, “los niños también le imprimen a uno vitalidad”, “me entregaron un diploma los chicos”, etc. Mientras que al referirse a las alumnas lo hacen en términos de asesoría y orientación: salud, aborto, drogas, etc. Comportamientos que definen de qué manera los valores considerados propios de la mujer son transferidos a lo laboral. Así, la reproducción de la clase de origen, la elección de la profesión, su fuerte vinculación con el rol materno, las interacciones afectivas con los estudiantes, les impiden ver a la profesión como un medio que les ofrece posibilidades de mayor profesionalización. La gratificación está dada por las recompensas en cuanto al rol de mujer en el sentido tradicional.

Un aspecto a destacar es el alto porcentaje de no respuestas que se vuelven a repetir en cuestiones relacionadas con la condición de género, la actuación, la independencia,¹³² tener proyectos personales y la trayectoria académica, dando origen

¹³² En términos de Shinoda Bolen (2006): “Además de la dinámica familiar, la cultura en la que vivimos también condiciona a las niñas a equiparar la feminidad con la conducta pasiva y dependiente. Se les estimula para que sean Cenicientas que aguardan a que venga el príncipe, y Blancanieves a la espera de ser despertadas. La pasividad y la dependencia son los problemas esenciales de muchas mujeres, porque el entorno refuerza el arquetipo y, de este modo, dejan de desarrollarse otros aspectos de la personalidad.

[...] M. Esther Harding, una distinguida analista jungiana empezó su libro *The Way of all Woman*, describiendo el tipo de mujer que es, todo para todos los hombres [...] No es lo bastante consciente de sí misma como para poder dar una imagen de cómo es su vida subjetiva. No suele tener conciencia de

a un bloqueo generalizado. O, más bien, al no poder enfrentar su propia situación, las *no respuestas* se convierten en un mecanismo de negación, como anteriormente había resultado con las preguntas relacionadas con la maternidad. Este porcentaje alto de no respuesta destacó, en lo académico, en el reconocimiento social de los colegas, la obtención de grados y becas, y las específicas referidas a la condición de género – ganar independencia como mujer y mejorar la situación económica-, los cuales no parecen estar en el campo de la conciencia. El dato confirma que si bien han salido de la casa, tienen poder en la unidad doméstica y en la institución, no han logrado una posición político-ideológica frente a la subordinación femenina. A pesar de haber mantenido el poder en la institución durante más de tres décadas, no se les ha permitido un cambio en su condición. En términos de Acker (2003):

Un problema para las mujeres profesionales, particularmente para las del ámbito universitario, es identificar las lagunas y distorsiones del conocimiento en su campo, mientras exploran conceptualizaciones alternativas nuevas que confirmen, en vez de negar, sus experiencias y su concienciación. (:165)

Las mujeres siguen fijadas en una posición tradicional en la que rasgos como aprobación, amor, atención, ser dependientes, siguen teniendo un gran valor. Para ellas, desempeñar papeles tradicionales de mujer está lleno de sentido. En una palabra, ser madres.¹³³

sí misma; no se analiza a sí misma ni examina sus motivos; simplemente es; en una gran medida es incapaz de integrarse". (265-266).

¹³³ Ser, en términos mitológicos, una mujer Deméter, como arquetipo de la madre. "Una mujer Deméter anhela ser madre. Una vez que es madre considera que esa es una función que la llena. Cuando Deméter es el arquetipo más fuerte de la psiqué de una mujer, ser madre es el rol y la función más importante de su vida. La imagen de la madre y el hijo –normalmente representado en occidente como la *Virgen* y el Niño- corresponde a una imagen interna que las conmueve profundamente.

El arquetipo de la madre motiva a las mujeres a nutrir a los demás, a ser generosa y a dar, y a encontrar satisfacción como cuidadoras y proveedoras. Así, el aspecto nutridor del arquetipo de Deméter puede expresarse a través de las profesiones de ayuda –docente, cuidados preescolares, consejeras o cualquier empleo en el que ayudar a los demás es parte de la función-, y en cualquier relación en la que puede ser una persona nutridora" (Shinoda Bolen, 2006: 229).

En síntesis, son académicas y por lo tanto, tendrían que poseer un ideal que se manifieste a través de la obtención de grado, el reconocimiento de los colegas y las demás académicas, entre otras. Ideal que debería estar en un nivel muy alto de gratificación. Esta falta de motivaciones hacia la profesión quizá se relaciona con la propia trayectoria personal -escasa independencia femenina ligada con condiciones de género y maternales- que sigue determinando las trayectorias académicas.

F) EXPERIENCIAS NEGATIVAS

La trayectoria y profesionalización se va construyendo también por las experiencias negativas que se generan al interior de la institución y con los demás actores involucrados: las/os académicas/os y alumnas/os. Especialmente en cuanto a estas/os últimos, que son los referentes obligados para la construcción de la identidad. Por ello me pregunto: ¿Hasta qué punto son conscientes de las situaciones que perturban su equilibrio psíquico¹³⁴ y pueden reconocerlas?

Para analizar cuáles han sido las experiencias más perturbadoras desarrollé una serie de cuestionamientos con relación a: 1) la institución: reconocimiento, clima laboral negativo, ambiente intelectual poco estimulante y salarios insuficientes; 2) la relación con los otros actores educativos: impugnaciones y desprestigio frente a las/os alumnas/os y académicas/os; 3) personales: no haber obtenido mayor nivel académico, perder la beca de productividad, estudiar de manera obligatoria un postgrado; y 4) el reconocimiento familiar y social.

Un aspecto significativo es que los datos del cuestionario no registran “experiencias que perturben la práctica”, pero sí es necesario destacar el alto índice

¹³⁴ “Nos parece que este fenómeno junto con otros aún no examinados (alto porcentaje de enfermedades psicosomáticas, enfermedades mentales y jubilación anticipada) se produce a causa de las condiciones alienantes particularmente duras de la enseñanza, la falta de seguridad psicológica que la profesión puede brindar al individuo” (Abraham, 1987: 56).

de no respuesta en cada uno de los apartados, lo que da la pauta de la resistencia para referirse a este tipo de situaciones. ¿Se resisten a responder porque viven felizmente?

El índice de no respuesta se sitúa entre un 50% y un 90% en rubros que tienen que ver con la trayectoria y profesionalización, entre ellos: descritos e impugnaciones de las/os alumnas/os y de otros académicas/os, no haber obtenido otro grado (sobre todo en el momento actual, en que las competencias por alcanzar mayores niveles de formación, obtención becas, etc., se han transformado en una exigencia de la Universidad que se constituye en un indicador de prestigio). Por su parte, el clima laboral negativo y el ambiente poco estimulantes no parecen afectarlas ni tiene importancia para gran parte de ellas (lo cual es de subrayarse, en particular si se tiene en cuenta que un contexto laboral gratificante incide psicológicamente en la construcción de la identidad). Dicho silencio puede ser interpretado como una forma de no poder reclamar sus reivindicaciones, y lo realizan por caminos indirectos – rumor,¹³⁵ chismes, enfermedades-, para no alterar en nada su condición, repitiendo el “modelo” de mujer aprendido en la sociedad, la familia y la institución, y no se plantean nuevas interrogantes que les permitan iniciar cambios. Para ellas la actividad académica continúa siendo:

Ser docente para mí es una profesión difícil. No cualquiera puede desarrollarla dado que tiene que entablar comunicación con otras personas. Ser aceptado tampoco es fácil.

Una vez tuve un conflicto con un grupo porque otra maestra lo quería. Entonces empezó a moverlo y al final una alumna dijo: ¡Bueno, es que no siempre vamos a tener los mismos maestros, ni las mismas formas de enseñanza! A mí eso me dejó marcada porque esa persona cuando fue pequeña a su mamá

¹³⁵ “Este mecanismo genera una atmósfera de rivalidad, de ayuda que, de todas maneras tiene su razón de ser en la medida que [...] se explica por la necesidad que tiene la mujer enseñante de proyectar sus propios sentimientos de inferioridad y de ver el autoestima a los otros miembros del mismo ‘sexo débil’. Por más que deseen construir un grupo de apoyo en cuyo seno podrían compartir problemas profesionales, en las conversaciones pocas enseñantes, informan sobre la existencia de semejantes grupos. Es claro que la proyección a las demás de parte de sí mismas reprimidas en el inconsciente impide la formulación de un ‘nosotras’, la creación de un marco de cooperación” (Abraham y colaboradores, 1986:127).

nosotros le tendimos la mano y la apoyamos mucho. Yo suponía que era amiga de nosotros y cuando se me volteó me marcó por varios semestres. ¡No quería ni dar clases! Sentía que me podían rechazar.

Por otra parte, existen distintos comportamientos –celos,¹³⁶ envidias, rivalidades-, a través de los que ocultan o proyectan los problemas y, en algunos casos, ponen en evidencia la falta de espíritu de grupo, de ayuda mutua. Tales comportamientos, al ser atribuidos a otros no son reconocidos de manera personal. La competencia se vive intensamente entre las mujeres bajo cuyo poder se adaptan los hombres. Los celos y la competencia explican muchas actuaciones:

[¿?] Sí me envidian. Hasta en los foros buscan la manera de hacerme quedar mal. Hice uno y buscaron las fallas, los errores, no los aciertos. *Tratan de obstaculizarme* en la medida en que pueden y *eso a mí me hace sentirme muy mal, ¿no?* (M:33)

Este silencio y negación frente a aspectos considerados como prioritarios en la práctica académica permite indicar en qué medida les resulta difícil describirse colectiva e individualmente presentando, por el contrario, una imagen de ellas idealizada y deseable. Así, en términos de Abraham (1987):

Las mujeres se callan porque, entre otras cosas, su sentimiento de inferioridad intelectual [...] se traduce por la inhibición del pensamiento, por la prohibición de expresarlo públicamente [...] fueron aceptadas en esta profesión porque ellas aseguran el círculo vicioso de la educación alienante. Cumplir con obligaciones apremiantes sin cuestionarlas, ejecutar órdenes, obedecer al ser vivo, engalanarse en la imagen proporcionada por los otros, todo eso es ser “femenina” (:52-53).

¹³⁶ “En un nivel más profundo, estos celos entre mujeres parecen tener relación con un sordo sentimiento de inferioridad que no por eso es menos violento. La proyección de ese sentimiento a las demás cumple una función de defensa bien precisa: no cobrar conciencia de la imagen desvalorizada de sí misma.

La competencia entre mujeres es más vaga y solapada. Menos explícita y más profunda, tendría que ver con emociones infantiles de competición con la madre frente a la imagen de la figura paterna, valorizada aunque envidiada”. (Abraham y colaboradores, 1986: 117).

Esta incapacidad, esta negación a referir lo que sucede en la experiencia laboral explica en qué medida no perciben la subordinación en el sistema social en general y en la universidad, en particular. Subordinación que, históricamente, han sufrido las académicas por efectos de la feminización del sector, la estructura jerárquica sexuada de la universidad, la situación social y las condiciones laborales que refuerzan la tendencia a sentirse desvalorizadas y, por lo tanto, tener vergüenza de sí mismas, de sus propios logros. En una palabra, refugiarse detrás de una máscara convencional, infantil y negar sus emociones:

No me ha beneficiado el doctorado. [¿?] No quería contar que me doctoré porque en lugar de ayudarme me iba a perjudicar. *Las mujeres son muy envidiosas.* [¿?] En los concursos de oposición buscan poner un grado, otra maestría u otro grado que no tenga. Buscan la forma de que no quede. Lo que pasa *es que hay maestros mayores* que creen que tienen más derechos que yo. *Creen que tengo que esperar porque soy más joven.* Son mayores, han estado más tiempo pero no tienen grado ni tiempo completo. Buscan una plaza de tiempo completo. Entiendo que sí, que soy joven, tengo 7 años de dar clases: ¡No soy tan novata! He trabajado más que gente que se ha dormido en sus laureles, que no ha hecho nada por la Facultad. Ellos así no lo ven. Creen que la *gente mayor ya se ha ganado el derecho* por los años que están. Hay gente que tiene 18 o 20 años. *Creo que sí me envidian.* (M:33)

El texto anterior reconfirma lo que he venido indicando: a) el temor de reconocer personalmente las propias trayectorias y logros: “No quiero contar que me doctoré”; b) el conjunto de mecanismos no académicos que emplean –rumor, envidias, etc.- para “bloquear” el trabajo que, relacionado con c) la edad, determina no sólo los comportamientos del grupo de poder sino también el ingreso a cargos de mayor jerarquía sin importar la profesionalización: “hay gente mayor que cree que se han ganado el derecho”, “se han dormido en los laureles”, entre otros.

G) RECONOCIMIENTOS

Analizo el reconocimiento en torno a tres ejes: a) la institución, b) las/os académicas/os, y c) las/os alumnas/os.

En cuanto al primero, la falta de reconocimiento en la Universidad en general y en la Facultad en particular, es percibido tanto por las de mayor edad como por las más jóvenes. Esperan ser reconocidas por el compromiso, participación, obtención de grados por la institución a la que dieron parte de su vida. En caso contrario, verbalizan la manera en que se sienten insatisfechas o agredidas:

Me hace sentirme muy bien cuando entro a la Comisión Editorial. Puedo desarrollar otro tipo de cosas o cuando me empezaron a dar tesis. Yo no asesoraba tesis, ni fungía como jurado, ¿no? Entonces me hizo sentirme muy bien.

La docencia ha sido un medio de subsistencia para mí, ¿no? Creo que tenemos que agradecerle mucho a la Universidad. Tal vez uno no lo vea como un privilegio, porque es cotidiano, pero cuando ve a otras personas, por ejemplo en los congresos, con otros académicos de las universidades y digo: ¡Bueno, yo estoy en el mismo nivel! Pero uno lo ve como algo normal y cotidiano. Sí creo que es un lugar de privilegio por la intervención que puedes *hacer con las personas, la sociedad, la misma institución, los alumnos* y el *crecimiento personal*. (M:56)

El testimonio expresa la manera en que un hecho académico (“formar parte de la comisión editorial”), desencadena una serie de reconocimientos hacia la institución: “tenemos que agradecer”, “ha sido un medio de subsistencia”, “un privilegio personal”, “lo que me hace sentirme muy bien”, “lo que uno puede hacer con las personas, con la sociedad y con los alumnos”. Por su parte, las más jóvenes, al no ser reconocidas por la institución se sienten desvalorizadas cuando su actividad, participación y nivel académico no es tomado en cuenta.

En las escuelas particulares me valoran mucho. De entrada, el trato, las responsabilidades que te asignan, las opiniones que te piden. Están convencidos de que sabes hacer las cosas y te asignan responsabilidades. Aquí no. No me siento valorada. [¿?] Soy recién egresada. Me decía: ¿Por qué dudan de algo que

ellos me dieron? Soy lo que soy porque aquí me formaron y entonces, ¿por qué dudan? ¿Están dudando de ellos mismos? ¿De la formación que me dieron y no son capaces de delegarme alguna responsabilidad?

Aquí las cosas son distintas. No importa qué tanto sabes, qué tanto tienes. Se manejan de otra manera. Puedes ser muy inteligente y luchadora pero eso no importa. Aquí tú tienes que tomar una postura, jugar y mantenerte ahí. [¿?] Todo lo que he logrado en la vida lo he logrado con trabajo y demostrando lo que soy. Lo que soy capaz de hacer y por eso me han valorado. Sí, eso sirve pero no es todo. Ahora empiezo a involucrarme más. (M:28)

Lo narrado anteriormente muestra que desde el ingreso y en diferentes etapas de la trayectoria, necesitan ser valorizadas, reconocidas. Necesidad de reconocimiento que incide en la estabilidad, profesionalización y maduración de la trayectoria.

Ser reconocidas significa reducir la ansiedad que genera la práctica. Asimismo, ser reconocidas por las/os alumnas/os, que comprendan la materia que enseña, suscita confianza; se es querida y aceptada como buena educadora, y también por las/os académicas/os. En última instancia, ser reconocida es destacarse como “modelo”, valorada por su trayectoria y, como ellas mismas lo expresan, esta “profesión difícil” “no cualquiera puede desarrollarla”.

Ser maestro afecta también aspectos emocionales. No es nada mecánico. No sé si haya maestras que no entablan ninguna relación con los alumnos. No quiero identificarme mucho emocionalmente con ellos. Desde que tuve el problema con la maestra, siento que a partir de entonces como que soy un poco más fría con los alumnos. (M:56)

La falta de reconocimiento de la labor educativa, la escasa valoración por la obtención de grados genera cansancio, desgano y malestar que proviene, entre otros factores del escaso apoyo institucional. Así, la obtención del grado, al no ser valorado por la institución, no impacta significativamente en sus comportamientos.

1. Del doctorado yo esperaba más. Laboralmente esperaba mucho del doctorado. Decía: ¡Si lo que pide la Universidad Veracruzana son doctores para plazas de tiempo completo, ya la hice! Me hice muchas expectativas y poco a poco me fui decepcionando. (M:33)

2. [¿?] Solamente el que yo tenía maestría, cuando muchos no la tenían. (M:67)

Los testimonios anteriores explican de qué manera el haber obtenido mayor nivel académico sólo se transforma en una gratificación personal y familiar, en una meta personal. Por su parte, en el caso de las de mayor edad, cuando los hijos han crecido y el marido deja de ser eje de atención al interior de la unidad doméstica, las mujeres organizan su vida en torno a nuevos intereses profesionales que pasan a ser el centro de su interés:

Puedo dividir mi vida en dos momentos: una, estar con una pareja; otra, haber iniciado la etapa de actualización profesional. [¿?] Concibo la titulación por separación. [¿?] Cuando *me dejó, me di cuenta que podía titularme y ser alguien y hacer cosas.*

Él nunca me limitó y siempre dijo que me dejaba ser. *¡Me dejaba ser pero siempre con responsabilidades.*

[¿?] Para mí fue muy significativo porque le digo que en mi familia no hay profesionistas. [¿?] Yo *empecé a sentirme más segura* por el hecho de haberme titulado. Pienso que es una carga que todo pasante lleva hasta que se titula. Siempre se sentirá uno incompleto. [¿?] A los 40 años. [¿?] Creo que ahí empezaron a darse muchos cortes. No sé si mi ex empezó a sentir también que *ya no era la misma, ¿no?* Porque mis temáticas de conversación comenzaron a cambiar, mis relaciones con otros compañeros, mi tiempo ya no era de quedarme esperando a que viniera para cenar, sino que me iba y estábamos a veces hasta media noche haciendo tareas. Empecé a relacionarme con el sexo opuesto, con compañeros. *¡Como compañeros!* (M:56)

Como he venido apuntando a lo largo del texto, la vida familiar y el rol materno inciden en la trayectoria y profesionalización; por ejemplo, interrumpen el proceso de formación, posponen la obtención del grado para volver la mirada a la familia ante el temor de la “pérdida de los hijos”:

Cuando termino la maestría siento la necesidad de compensar algunas cosas. [¿?] Creo que uno de los motivos por los que no he terminado mi tesis. *¡Cómo que había abandonado a mis hijos!* (M:28)

Enunciado que evidencia de qué manera las “barreras internas” (Tasani, 2005:167-180) les impiden continuar los proyectos académicos y obtener gratificaciones de sus propios logros; en una palabra, son generados por la presencia de comportamientos inseguros y ambivalentes que inciden en su formación profesional. Tales situaciones dejan en claro en qué medida se van esfumando las perspectivas de desarrollo profesional, abandonando gran parte de los intereses que poseían al inicio de la profesión para seguir siendo “perfectas madres”. En otros casos, el hecho de no haber logrado mayor profesionalización y reconocimiento lo transfieren a la situación familiar:

[¿?] Pienso que si no me hubiera casado hubiera sido mejor. Siempre he tenido que repartir mi tiempo entre las actividades de la casa, el trabajo de mi marido, los hijos y el trabajo en la universidad. (M:56)

Acontecimientos de la vida familiar han generado una ruptura en el proceso de profesionalización y contribuido a cambiar la trayectoria y, por qué no, la identidad profesional. Que estas actoras le den ese carácter en sus narraciones manifiesta, asimismo, el impacto que ha tenido en la construcción de la identidad y los comportamientos profesionales.

En cuanto al reconocimiento del grupo de pares, también es uno de los factores que inciden en la construcción de la trayectoria e identidad. Ser reconocida no sólo genera gratificaciones sino que configura una posición frente a las/os demás académicas/os:

1. Viene lo del curso de X que era para puras maestras de esta área. Entonces, de repente, *ir a tomarlo y sentirme parte del área de investigación*, con mis limitaciones, con mi poca experiencia, yo la verdad *me sentí muy bien, muy bien*. En ese curso *me sentí ya identificada por las otras maestras, integrada me sentí*.

[¿?] Me empiezo de otro modo a involucrar, *empiezo ya a ser identificada como parte del personal docente. ¡Hasta eso era difícil! Llegar a una reunión y no tener con quien sentarte*. Varias veces me veían que me sentaba y con ojos de

extrañeza me decían: ¿Estás dando clases? Eso era lo que a mí me hacía sentir mal; yo decía, pero por qué me hacen esa pregunta y con ese tono, si ellos saben que estoy trabajando. Sobre todo que era gente que había sido mi maestro, me había puesto 10, me había felicitado. ¡Pues ni modo!

[¿?] Llegué a escuchar que *yo estaba ahí por ser familiar de esta persona, ¿no?* Entonces yo decía: a lo mejor sí entré por él, pero estoy haciendo mi trabajo. Eran sentimientos encontrados y decía: ¿Qué más tengo que hacer para demostrar que puedo? Hasta que llegué al punto que dije: ¡No tengo que demostrar nada, jamás le voy a dar gusto a la demás gente. Tengo que estar consciente yo misma de lo que yo estoy haciendo, y si a los demás les gusta, les parece o no ¡Ni modo! (M:28)

Con relación al reconocimiento por parte de las/os alumnas/os, siempre es un comportamiento presente en su práctica; especialmente se manifiesta por el temor de que no les reconozcan el dominio de la asignatura, cuestionen las metodologías de enseñanza, mantener relaciones positivas con ellos, etc. La docencia es una de las pocas profesiones en que el reconocimiento por parte de los otros se logra, en el mejor de los casos, tardíamente. Sentirse aceptadas, valoradas, fortificadas desde el exterior, por los otros, las/os alumnas/os aporta elementos significativos para la construcción de la identidad, independientemente de la edad:

1. *He tenido muy buenas experiencias a nivel personal y profesional. Cuando me encuentro con mis alumnas y dicen: ¡Ay! Maestra, gracias a usted yo pude terminar. Siento que intencionalmente no he hecho algo para ayudarlas, simplemente de aceptarlas como alumnas, de darles ánimos. Me he encontrado con alumnas que me dicen: ¡Si no hubiera sido por usted yo ya hubiera dejado la carrera! Porque fíjese que el maestro fulanito me hizo sentir muy incomoda, me ridiculizó, me hizo sentir mal. (M:48)*

2. Me encontré con una alumna que me recordaba y me dijo: ¡De los todos los profesores que tuve usted es la única que me quería! (M:67)

H) RUTINAS

El recorrido de la trayectoria implica un último nivel de análisis: las rutinas. En tiempos y espacios diferentes, el trabajo puede ser por sí mismo generador de

competencias o, en caso contrario, se transforma en una experiencia negativa, rutinaria, independientemente de la etapa de vida de cada una. La carrera académica se va deteriorando año con año. Generalmente, asociada con factores estresantes tanto de la vida cotidiana como de las condiciones institucionales; en particular, en el caso de las mujeres se generan mayores desgastes asociados con factores estresantes de la doble vida que asumen. La experiencia laboral que no es gratificante se transforma en una actividad rutinaria y, por lo tanto, no permite desarrollar actitudes de compromiso y nuevas competencias como elemento para alcanzar la transformación de la identidad profesional. Cada etapa puede ser vivida de manera tranquila, placentera, frustrante o sin salida.¹³⁷ Sin motivación ni gratificaciones, ya que cuando el trabajo se hace mecánico disminuye la energía y el entusiasmo, como lo expresan los siguientes testimonios:

1. [¿?] Hasta que realmente nos separamos yo siento que avancé. Si hubiera tenido esa preparación que tuve en estos últimos años, a lo mejor ahorita estuviera en otras condiciones. Ahorita *como me tomaron ya cansada*. [¿?] A veces por la rutina.

A mí la docencia me gusta, pero no me gusta calificar. Si no tuviera yo que evaluar, sería maravilloso. Me parece hasta *castigante* para los alumnos. Yo quisiera que ellos se sintieran libres, que participaran pero que no tuviera que ser bajo una calificación. Me aterra el día que tengo que entregar calificaciones. Temo ser injusta porque muchos hacen mucho sacrificio.

[¿?] Una de las cosas es *la rutina, cuesta* mucho. Los primeros días que dejé de venir lloraba, sentía feo. [¿?] Es que también el cuerpo como que se desacostumbra cuando durante años ha seguido una rutina [¿?] Las relaciones con las personas, extrañaba platicar con la gente, llegar y saludar a las secretarías, que me ofrecieran café. Sí fue un poco, pero ya ahorita como que poco a poco me acostumbré. (M:56)

¹³⁷ “Unos ‘buenos comienzos’, unidos a una eficacia y dominio pedagógico en la tarea docente, parece anticipar un desenlace o última fase ‘satisfactoria’; mientras que una etapa primera ‘frustrante’, mediada por un serio ‘replanteamiento’ o desilusión, anticipa –aunque sin determinarlo– un cierto ‘desencanto’ al final de la carrera. Parece –entonces– que sí existe un serio cuestionamiento a mitad de la carrera, que no lleve a un ‘distanciamiento afectivo’ o ‘serenidad’ profesional, aportando un ‘segundo aliento’ para seguir medianamente ilusionado en la profesión, conducirá linealmente a un progresivo ‘desencanto’, ‘desgaste’ o final ‘amargo’ de la presión. Bolívar (1999:63).

2. Las antiguas que sí han cambiado. Han cambiado hasta en el aspecto personal. Antes las veía mejor arregladas. Hoy trabajan por inercia, se han cansado. Siento que no fueron reconocidas por la institución. Laboralmente están muy bien, pero les falta ese reconocimiento social. También les fue mal en su vida familiar.
(V:48)

Los textos expresan de qué manera al final de la carrera se sienten cansadas y atemorizadas por la vida que deben enfrentar; son temores que, para algunas, se manifiesta ante la incertidumbre de iniciar una nueva etapa de vida para la que no estaban lo suficientemente preparadas y deben reorientar los valores, pero también la necesidad de aceptarse a sí mismas tal como son y como los otros las perciben. Hasta la última etapa de la trayectoria mantienen una de las preocupaciones que han estado presente en sus vidas y tiene que ver con el establecimiento de relaciones positivas, el deseo de favorecer su desarrollo que da origen a un sentimiento vinculado con la construcción de la identidad profesional: la angustia, que se manifiesta ante la propia actuación, ante la posibilidad de ser injusta, incapaz de diálogo y comprensión de los otros.

Por otra parte, analizo el último peldaño de la trayectoria y profesionalización: la jubilación. Sobre todo, porque en el desarrollo del trabajo empírico dos de ellas lo hicieron y no puedo concluir estas líneas sin permitir que ambas se expresen:

1. Yo los primeros días que dejé de venir lloraba, sentía feo. Extrañaba platicar con la gente. [¿?] Poco a poco saqué mis cosas. Sentí horrible porque era otro rompimiento, otro duelo y dije: ¡Ahora ya se acabó!

Tengo la suerte de que mi hijo me ayudó mucho. Actúa como muy maduro. En situaciones difíciles me ayuda y me dijo: ¡Mira, mamá, gracias a este trabajo nosotros también pudimos llegar a donde estamos! Fue tu fuente de trabajo, te desenvolviste como profesionista, como mujer, pero todo tiene un fin. ¡Qué bueno que llegaste hasta aquí! ¡Gracias a Dios que tuviste eso! Tuviste suerte de tener un trabajo y una pensión que no cualquiera puede tener actualmente. ¡Hasta aquí, mamá, y adelante! Piensa que tú eres una mujer que tiene muchas ocupaciones, que no te va a faltar en qué ocuparte. ¡Disfruta la vida y viaja! Así me empezó a decir, como si fuera una persona mucho mayor que yo, ¿no? [¿?] Tiene 30 años, pero de todos modos yo le llevo 24 de experiencia. Sin embargo, noto que ellos también crecieron, ya vislumbran la vida de manera diferente y eso me puede ayudar a mí.

[¿?] Los que me impactaron fueron los seminarios que empecé a tomar sobre el género. O sea, el mío no era un caso aislado, ¿no? Hay miles de mujeres que padecen ese tipo de cosas. Entonces me fui explicando muchas de mis fallas, de las cosas que me habían sucedido. (M:56)

2. Yo no me quería jubilar. Siempre pienso que la gente de la Facultad ya se debe jubilar. Se necesita formar gente nueva, ¿no?

[¿?] Me jubilo y entré en un proceso de depresión que no me duró mucho, ¿no? Luego empiezo a hacer otras actividades. Creo que sí extrañaba, no puedo de momento cambiar. Sentí mucho jubilarme, ¿no? Pero ahora soy parte del Consejo, del Comité Editorial de la revista, reviso artículos, dirijo tesis, tengo unos tópicos selectos. Estoy yendo con las de la maestría para hacer programas y recordarles lo que es la pedagogía. No me he desligado mucho pero ¡a veces ya me da mucha pereza ir! (M:67)

Los enunciados anteriores me permiten afirmar que ante un hecho significativo, la jubilación, se presentan dos comportamientos que son producto de trayectorias diferentes: una, la que alcanzó mayor grado de especialización, tipo de contratación y reconocimiento, es productiva y satisfactoria y, por lo tanto, no puede dejar el trabajo académico, y sigue manteniendo el interés, el gusto, el hábito y, sobre todo, el contacto con la institución; otra, no demasiado productiva, con un horizonte más limitado de futuro realiza un corte drástico de la carrera académica, pero haciendo referencia hasta el último momento a la importancia de la función materna y al apoyo del hijo que, reconoce, ha “madurado”. Pero al final, ambas toman el camino de asumir una nueva etapa de vida, de su situación de mujer y buscan una salida, un nuevo equilibrio que hace eco de lo que expresó Simone de Beauvoir (1983): “La vejez no es un hecho estadístico; es la conclusión y la prolongación de un proceso” (17).

FINAL DEL CAMINO: A MODO DE CONCLUSIÓN

Inicié el texto hablando de la subordinación, la invisibilidad y el silencio de las mujeres en un siglo en el que el mayor aporte del feminismo -y otros movimientos de reivindicación social- es haber contribuido a formar una conciencia crítica frente a la subordinación femenina. Movimiento que fue capaz de hacernos tomar conciencia que podríamos ser independientes y libres para decidir nuestras vidas y relaciones. Pero, después de haber efectuado todo el recorrido sigo pensando que en México, por ahora, no ha movilizad a un alto porcentaje de mujeres para salir de su condición. No todas están en el mismo nivel de conciencia ni se desenvuelven en las semejantes condiciones de clase, lenguas y socioeconómicas. Pero, en el caso de las académicas investigadas, sigue encarnada la condición aún cuando hayan concluido la carrera y realizado postgrados. Mujeres que comparten es su similar condición de subalternidad social. Académicas que han tenido la oportunidad -a diferencia de sus progenitoras/es- de salir adelante en su profesión pero no continuaron con lo que habían comenzado. Fueron absorbidas por la familia y los hijos pero, sobre todo, por el enorme miedo de no cumplir con las expectativas que socialmente se habían depositado en ellas. Creo que la forma de mirar y de vivir las experiencias tiene que ver con la cultura.

Situarlas como actoras me permitió recuperar narrativamente las experiencias, las historias de vida, las trayectorias profesionales, los saberes y las competencias adquiridas a lo largo del ejercicio profesional. Haberlas ubicado por edad y

trayectoria hizo posible analizar la manera que influye el género en la práctica laboral y se refleja en la situación de estas mujeres que acaban de ingresar a la profesión, tienen una trayectoria o se han jubilado. Desde la perspectiva del poder, sus aristas y manifestaciones trato de profundizar mis conclusiones con relación a: 1) la Universidad, 2) la Facultad y la trayectoria de las académicas.

1. LA UNIVERSIDAD

La universidad es producto del sistema social y como tal refleja las situaciones que se generan en él. Su estructura jerárquica constituye una forma idónea para el ejercicio del poder. Poder y control que se mantiene a través de una organización académico - administrativa caracterizada por: 1) el carácter sexualizado y la jerarquía androcéntrica que da lugar a una escasa participación de las mujeres en todas las decisiones político - académicas, 2) la movilidad por ellas lograda en lo académico, 3) la feminización de la matrícula y la docencia y 4) la formación que ofrece a las nuevas generaciones que acentúa el aprendizaje de modelos sociales deseables.

El primer apartado está íntimamente relacionado con la masculinidad y el poder de los hombres. Poder que han mantenido durante más de sesenta años. No es de fuerza, coerción y amenaza sino que es más sutil. Está presente y sigue excluyendo a las mujeres impidiéndoles participar en la toma de decisiones político-académicas. Esta falta de representatividad, inequidad y mecanismos de discriminación está íntimamente asociada con la estructura política dominante. Las dificultades que encuentran las mujeres para ocupar puestos de decisión en la estructura institucional son ideológicas y reales. Discursivamente se las incluye pero no cambian las estructuras jerárquicas masculinas por otras más flexibles.

El terreno de la política universitaria es el espacio menos feminizado y donde la exclusión se mantiene, por una parte; por la resistencia del sistema en admitirlas en la

cúpula de poder y, por otra, cuando alcanzan puestos de decisión encuentran fuertes limitaciones para su desempeño. Inequidad de género que se manifiesta con relación a los cargos de mayor jerarquía: Rector, miembros de la Junta de Gobierno, Secretaría Académica, Vicerrektorías, direcciones de áreas, investigación y facultades, etc. Por ejemplo, en sus 67 años de existencia las mujeres no han ocupado cargos de rectoras y sólo dos de ellas han ocupado la secretaría académica en períodos relativamente breves. Mientras que las Vicerrektorías sólo el 25% están a su cargo y, en el caso de las seis áreas académicas, sólo la de humanidades es desempeñada por una mujer. Inequidad presente en el área de investigación en la medida que la dirección general y el 70% de la de los institutos los directores son varones. Por su parte, la dirección de las facultades están ocupadas en un 29.3% por las mujeres. Un aspecto a destacar es con relación a los puestos de secretarías de las facultades en las que han ido abriendo espacios de poder en la medida que el 47.2% están a su cargo. Movilidad que queda claramente reflejada en el caso de humanidades, el 84.6% y ciencias de la salud, el 52,2%.

Con relación a la movilidad alcanzada por las mujeres en los espacios académicos es consecuencia del aumento de la matrícula femenina iniciada a partir de la década del año 70 que generó, posteriormente, su ingreso como docentes e investigadoras. Sobre todo, en humanidades, ciencias de la salud y administrativas Pero, dentro del espacio académico me interesa destacar la movilidad que han logrado en cuanto a la obtención de las becas en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y las de la Universidad. Han abierto espacios en los primeros niveles de productividad; por ejemplo, en Humanidades el nivel 1, el 57.1% corresponde a las mujeres y el 42.9% a los varones mientras que en Ciencias de la Salud lo poseen en un 66.7% y, en la Biológica – agropecuaria, en un 100%. Han ido ganando mayores reconocimientos académicos pero la exclusión se va moviendo en la medida que en los niveles más altos sólo lo alcanzan los varones.

Con relación a las becas de la Universidad también la exclusión se desplaza a niveles más altos. En términos absolutos en los últimos tres bienios las mujeres han ido ganando posiciones. Así, en los periodos comprendidos entre los años 1999 – 2001 ellas alcanzan un 38.76%, en 2001-2003, el 41.29% y, para el 2003- 2005, el 42,89% mientras que los varones, durante el mismo lapso de tiempo, obtienen los porcentajes siguientes: 61.31%, 58.71% y 57.10%. A pesar que la beca cada vez tiene mayores niveles de exigencias, hay un porcentaje más elevado de beneficiarias. A medida que se hace más riguroso el sistema avanzan en términos absolutos pero la dominación se recorre. Las becas son otro de los espacios que se feminizan pero, a su vez, se segmentan en la medida que los varones mantienen los mayores niveles en los que continúan o ascienden.

En cuanto a la feminización de la matrícula, iniciada en la década de los años setenta, trajo como consecuencia la apertura de mayor número de plazas en la docencia y la investigación. En el momento actual las mujeres representan el 39.8% del personal académico. Han salido del hogar e ingresado al campo laboral, con mayor nivel académico, pero su presencia ha tenido poco impacto para transformar las relaciones de subordinación. Incluso las que ocuparon cargos de secretarías académicas y en la dirección del Área de Humanidades no lucharon ni plantearon nuevas exigencias para mejorar la condición de género. La esfera académica se transforma en un territorio más liberado pero, todavía tienen un largo y sinuoso camino por recorrer. A pesar de esta conquista las mujeres no han luchado por nuevos espacios, por ganar más libertad.

Con respecto a la formación que ofrece a las nuevas generaciones como consecuencia del cambio curricular de la década del año 90, acentúa el aprendizaje de modelos sociales deseables. Al analizar los diseños curriculares de las carreras que poseen mayor matrícula femenina - pedagogía, psicología, enfermería, medicina, administración, etc., no aparecen contenidos orientados a analizar las situaciones de

las mujeres, sus formas de enseñar y aprender, el mercado de trabajo, etc. Sobre todo, porque en esta última década estas áreas son las que concentran el 69.90% del total de la matrícula femenina. Preferencias vocacionales que denotan la enorme influencia que ejerce el contexto social y económico de la familia, los modelos tradicionales de la división sexual del trabajo en la conformación de expectativas profesionales y el valor que se le otorga a la educación femenina en determinadas áreas profesionales.

Los datos anteriores demuestran de qué manera se ha ido transformando la participación de las mujeres al interior de la universidad pero hasta el momento no han peleado por ocupar otros escenarios en la medida en que siguen reproduciendo la lógica de la dominación. No luchan contra los prejuicios sociales que limitan su inclusión en actividades de poder de no ser las tradicionales destinadas para ellas.

Finalmente, el resultado que arroja el recorrido de este primer tramo del camino indican la necesidad que la Universidad se plantee nuevos retos y enfoque su atención a programas en los que tome en cuenta las formas de participación de las mujeres para priorizar: a) la vinculación con el sector productivo y social con relación a la demanda de las/os egresadas/os, b) la oferta educativa femenina, c) la reorientación del diseño curricular y d) la investigación en general y educativa en particular en la que se incluya no sólo la perspectiva de género sino mayores espacios de participación y equidad.

1.1 LA FACULTAD Y LAS ACADÉMICAS

La historia institucional no tiene un carácter fijo sino que va cambiando de acuerdo con los nuevos acontecimientos pero hay hechos y comportamientos que se mantienen. Al reunir el conjunto de relatos reconstruí un pasado institucional a partir del espacio existencial compartido lo que, a su vez, me permitió detectar una

conciencia colectiva del grupo: el poder de las mujeres que es parte de la memoria social compartida. Me interesa dar cuenta de este poder de grupo y la manera en que cada una desarrolla un sentido de la subjetividad a partir de las historias particulares. Lo que discursivamente expresan y las experiencias vividas que les permite insertarse en una universidad fuertemente masculinizada. En una palabra, el grado de interiorización del poder masculino, por una parte; y, por otra, el poder femenino enraizado al interior de la Facultad que se diluye en el contexto de la universidad en la medida en que no han podido ocupar posiciones en los espacios de decisiones político-académicas.

El modelo educativo de la institución imprime una serie de rasgos, de condiciones que generan comportamientos apropiados tanto para la profesión como para el género que representa. Así, las/os académicas/os expresan la manera cómo se ha ido desvalorizando la profesión y el rol del pedagogo por: a) la incapacidad de la institución de haberse transformado en líder de la educación y de la investigación educativa; b) el escaso reconocimiento que tienen las/os egresadas/os en el campo laboral. Espacios que, la mayoría de las veces, son ocupados por profesionales de carreras afines y c) la fantasía que genera la institución que una vez finalizada la carrera pueden desempeñarse en cualquier nivel y área del Sistema Educativo Nacional. En opinión de un académico es necesario:

Volver a dignificar el trabajo del pedagogo. De repente nos decían en todos lados todólogos. [¿?] Si hay un puesto de administración al primero que se lo dan es a un administrador no a un pedagogo, aunque sea de administración educativa y de orientación. Cada vez han ido cerrando más las puertas con los cambios de la política educativa. Se han ido quitando espacios a la orientación, a la docencia. ¡Hoy que está tan competida y cualquier profesionista ingresa como maestro! Hay que estarse empujando los hombros con los otros para ver que te den algo. Finalmente, la investigación que a muchos no les gusta porque se sabe que hay que leer, hay que escribir y dicen: ¡Wacala de pollo!¹³⁸ La investigación, nada, no hay lugar. Son espacios muy cerrados y muchas veces nos decían si a nivel de docente está difícil a nivel de investigadores, peor.

¹³⁸ Asco, repulsión.

Creo que esto sucede por la gran masificación que hay de pedagogos no sólo a nivel de Universidad Veracruzana sino de las escuelas particulares que todas ofrecen ciencias de la educación o pedagogía. Entonces ahora hay una lluvia enorme de pedagogos y todo se ha conjugado para aceptar esa realidad en la que los espacios son realmente muy pocos. (V:63)

Se reconoce a la profesión académica como una actividad compleja en cuyo ejercicio se entretejen un conjunto de condiciones semejantes generadas a partir de la edad, el origen social, las tradiciones, el vínculo con la familia, la relación con la cultura y el contexto sociopolítico, por una parte; y, por otra, los antecedentes de formación, la época de ingreso, las formas de participación, la permanencia institucional, los saberes y los conocimientos que se incorporan a la estructura académico-personal. En una palabra, la actuación profesional está determinada por significados y experiencias compartidas social e institucionalmente y, a su vez, permeada por las historias de vida que, en cada acto de enseñanza, ponen en práctica la concepción de:

- a) La educación y el tipo de alumna/o que desean formar
- b) Lo que es necesario saber y vale la pena enseñar en la medida que cada una imprime su sello personal en función del origen social.
- c) La experiencia genérica como mujer-madre y mujer - profesional que da origen a relaciones de sumisión o liberadoras.

A diferencia de otras profesiones las académicas “aprenden” en la práctica. Situación que es generada por la manera abrupta que asume la responsabilidad ya que pasan de ser alumnas a desempeñarse como académicas. Generalmente, si su aprendizaje ha sido limitado su práctica se apoya en: a) la imitación que realizan de sus profesores y b) sus fantasías sobre lo que tiene que ser la enseñanza, el *cómo* y el *qué* enseñar.

Partí del supuesto que los cambios generados por los factores históricos y culturales que incidieron en las prácticas y creencias del México urbano de las últimas décadas -el movimiento feminista y los de reivindicación social- habían

incidido en la construcción de las identidades femeninas universitarias dando origen a mujeres liberadas, con una concepción moderna de la feminidad pero la realidad me demostró otra situación. Estas académicas no han modificado sustancialmente su condición, siguen reproduciendo los modelos tradicionales con los que fueron educadas aún cuando ingresado al mercado laboral. Los referentes culturales tradicionales están presentes tanto en ellas como en los varones y no han variado a pesar de las transformaciones operadas, como lo expresa uno de los académicos:

Yo también estoy criado en México y también tengo mi machismo. Es producto de mi educación. Es producto de mi medio. Por mucho que quiera uno no deja de ser macho. Más machos unos y menos machos otros.

[¿?] Yo les digo a mis alumnos que así como hubo en la historia reyes, zares y déspotas ilustrados; por ejemplo un Luís XIV ¡Yo soy un macho ilustrado! Estoy de acuerdo con muchas cosas del machismo pero con otras no. Yo eso se lo transmito a mis alumnos (V: 63).

Las académicas investigadas no han incorporado a su ejercicio profesional aprendizajes emancipadores en la medida que la universidad no les dio oportunidades para desarrollar mayor independencia y autonomía. Generalmente, han renunciado a los proyectos académicos más allá de los límites institucionales mientras que en la institución siguen reproduciendo la imagen de la mujer-madre y su desempeño está más relacionado con la compatibilidad de las obligaciones familiares, el rol pareja/materno que con perspectivas de promoción y calificación. Progresivamente, han renunciado a los proyectos profesionales para dedicarse al cuidado de los hijos y, en este “encierro”, no encuentran ni el tiempo ni el espacio para el desarrollo personal y académico. A lo que se agrega la pérdida de la autonomía y el miedo a tomar decisiones más allá del espacio institucional. Temor que también es compartido por los varones. Especialmente, en un siglo en que el feminismo ha ido deconstruyendo, desarmando, analizando argumentaciones con base en: a) el instinto materno, b) el rol y el amor materno y c) el cuidado de los otros, bajo las que se entretajan formas sutiles de opresión personal y social. Opresión, invisibilidad, violencia que se pone de

manifiesto bajo formas solapadas de doble jornada laboral, renuncia a un proyecto personal, pérdida de libertad hasta la resignación frente a la violencia familiar: “no me separo por los hijos”, “lo aguanto por los hijos”.

Las mujeres no cambian las instituciones con sólo integrarse a ellas sino más bien le otorgan ciertos rasgos que las definen. Las académicas reconstruyen desde el presente un conjunto de acontecimientos que han contribuido a formar su vida personal y profesional en la que aparecen no sólo acontecimientos positivos sino los momentos críticos que determinaron el curso de la profesión en un contexto en sí mismo cambiante y sometido, en las últimas décadas, a continuas transformaciones de la currícula, los sistema de evaluación, las becas, el empleo de nuevas tecnologías y la comunicación mediática, entre otras.

En la Facultad, a diferencia de lo que sucede en la Universidad fuertemente sexualizada y androcéntrica, las mujeres tienen el poder. Para mantenerse y mantenerlo utilizan a los grupos de apoyo y redes sociales como respaldo; especialmente, con las que han ingresado en épocas más recientes. Incluso, bajo la mirada de los varones que reconocen las limitaciones por las que pasan y sin disposición para generar mecanismos alternativos y nuevas formas de participación. Aquí ellas son visibles y se colocan en el primer plano. Por lo tanto, se trata de una redistribución del poder, del poder femenino. En este matriarcado ellas son las que están al mando. Durante casi cuatro décadas de ejercerlo han mantenido las costumbres, las tradiciones, los enfoques pedagógicos y han incidido en los cambios de los diseños curriculares, del personal directivo, la contratación de las/os académicas/os lo que le otorga características particulares a la institución.

Mujeres que salieron de la casa y lograron de acuerdo con Townsend (2002:87-139): 1) alcanzar el *poder desde dentro* - capacidad para superar los obstáculos - pero en su discurso intercalan palabras negativas como miedo, inseguridad, falta de confianza, 2) *poder con* – que lo construyeron conjuntamente con otras mujeres de

acuerdo con la edad y el ingreso a la institución- y 3) *poder para* en la medida en que no sólo lo poseen¹³⁹ sino que lo comparten con otras en las que encuentran la fortaleza de saber que no están solas. Pero, lo comparten bajo ciertas condiciones. En este sentido, compartirlo significa responder ideológicamente a los cánones establecidos – no escritos- desde el inicio de las trayectorias personales. En este espacio resulta clave la imagen que ofrece uno de los académicos:

En el ejercicio del poder emplean a los otros, a los hombres para sus necesidades políticas. Los hombres son sumisos. La mayoría de ellos no quiere ocupar ninguna comisión porque son flojos [¿?] ¡Una cosa es ser sumiso pero otra cosa diferente es ser comodín!

[¿?] Ellos no han ocupado otros cargos. Por ejemplo, ellas son las que hablan en las juntas, coordinan la maestría, tienen las comisiones. Ellas los rebasaron, los superaron en proyección profesional. Fueron las que obtuvieron primero el grado. (V: 48)

Mujeres que encuentran seguridad en el grupo, con sus compañeras, en el poder que están descubriendo dentro de sí mismas que determina las posibilidades, límites y formas de actuación desde el ingreso hasta el retiro. Asimismo, la disciplina que enseñan las cohesiona en función de los conocimientos, las jerarquías, el estatus, la participación grupal y un *ethos* que las identifica a partir de patrones establecido que marcan las trayectorias y la estabilidad en los cargos. Así, lo expresa un académico:

En la Facultad existe una personalidad asociada con la disciplina (V: 33)

Analizar a estas académicas en el espacio laboral me permitió conocer su capacidad de autoestima, de tomar decisiones, de negociar y disponer de recursos económicos, la carga de trabajo, las prácticas sociales y el sistema de valores que las rigen pero,

¹³⁹ No han logrado *empoderarse* en la medida que siguen presentes en su pensamiento los miedos internos, la inseguridad para cambiar las cosas, la fuerza para probarse a sí mismas. En una palabra, compartir y aprender de las innovaciones que se dan en un contexto de lucha y esfuerzo por transformar el futuro.

sobre todo, la manera en que ejercen y mantienen las relaciones de poder dentro de la familia y la institución, No solo por que han salido del hogar para integrarse al mundo del trabajo sino cómo han vivido y viven los cambios. En una palabra, cómo aprenden a ser académicas a partir de la introyección de identidades tradicionales o bien de nuevas identidades genéricas en este mundo de cambios globales y locales. En este contexto social y universitario en el que los varones poseen el poder me pregunto: ¿Qué aspectos me permitieron demostrar que estas académicas reproducen la lógica de la dominación masculina?

Para responder a este interrogante tomo en cuenta los mecanismos y las formas en que ejercen el poder en el espacio familiar e institucional.

Con relación a lo familiar sus testimonios expresan de qué manera han ido configurando la identidad femenina. Sobre todo, porque las figuras femeninas - abuelas, madres, suegras- han tenido un gran peso en aspectos referidos a la sexualidad, la lactancia y el cuidado de los hijos lo que evidencia la manera en que la educación y reproducción de modelos género -fantasías, conocimientos, usos y costumbres- se realiza a través de estas imágenes. Asimismo, poseen una concepción naturalizada de la condición femenina y mantienen la idea de incapacidad, inseguridad, falta de conocimiento de las mujeres jóvenes ante un hecho tan natural como es la maternidad. Comportamientos determinados por: a) escasos estímulos y conocimientos ofrecidos por la familia y la sociedad, b) incapacidad de establecer una separación con la figura materna y configurar una identidad nueva, c) no haber desarrollado habilidades, actitudes y seguridad para enfrentarse al medio. En una palabra, no han adquirido la autonomía, el dominio sobre sí mismas y la libertad de elegir. Y, al no poder ejercer su autonomía, encuentran apoyo en el grupo familiar y, posteriormente, la fuerza en las redes sociales que establecen al interior de la institución. Por ello es necesario destacar de qué manera el poder que poseen en la familia, independientemente si son casadas, viudas o solteras con hijos está

determinada por el grado alcanzado y el ingreso económico. Por ejemplo, en la familia se refieren a ellas como “la maestra”, “la doctora”.

Mujeres que han cambiado al salir del contexto familiar y, a su vez, les ha permitido realizar modificaciones al interior de la unidad doméstica. El poder que poseen en la familia se ha ido transformando por: a) la modificación del rol del hombre como proveedor en lo económico y en la toma de decisiones y b) el que ejercen con las demás mujeres de la familia de origen ya que al ser autosuficientes buscan en ellas apoyo para las tareas de su hogar, bajo una nueva forma de contrato no estipulado. En efecto, el poder que es consecuencia de: 1) salir de la casa, 2) capacidad para ganarse la vida, 3) tomar decisiones al interior de la unidad doméstica y 4) mantener redes de apoyos familiares que le dan sentido de pertenencia e identidad. Pero, no han logrado mayor comprensión de las condiciones sociales, políticas, culturales, psicológicas y educativas de su opresión y, por lo tanto, no han desarrollado acciones tendientes a su transformación. Pero, a pesar de estos cambios, debo destacar de qué manera la tradición y la educación siguen ejerciendo sobre ellas una presión tal que les resulta difícil hablar tanto de la pareja, la sexualidad como así también de la manera en que construyen su identidad personal a partir de ser para otros en lugar de ser para sí mismas. Por su parte, el poder de la unidad doméstica lo extienden a la institución, a su vez, es necesario mostrar los obstáculos mentales que dificultan el cambio y la reflexión crítica para lograr una acción transformadora en ambos espacios. Por ejemplo, limitan sus amistades sólo a las mujeres de su propia familia y las de la institución.

En cuanto al poder institucional lo despliegan sobre el núcleo básico de saberes y actividades de las que quedan excluidas/os parcialmente las recién ingresadas y los varones. Por ejemplo, el 53.32 % se encuentran contratadas por horas-clase y, por lo tanto, no participan en las actividades institucionales -cargos directivos, Consejo Técnico, coordinadoras de academias etc.- ni de otros apoyos otorgados por la

Universidad – año sabático, becas, etc.- y otras instancias académicas nacionales - Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Durante las últimas décadas la institución se ha mantenido bajo el poder de las de mayor edad que, con el paso de los años, no ha generado nuevas formas de pensamiento, cambios profundos en las currículas y en los mecanismos de contratación. Especialmente, si se tiene en cuenta que son las mismas/os académicas/os que conforman la planta docente y, bajo su visión del mundo y la realidad, educan a las nuevas generaciones. Incluso, cuando se jubilan se integran como catedráticas a la maestría que ofrece la Facultad.

Las mujeres de mayor edad construyen fuertes redes sociales que les han permitido mantenerse en el poder en estas últimas cuatro décadas. Redes que en el caso de las más antiguas trasciende lo laboral al conformar relaciones afectivas y familiares -compadrazgo- lo que les permite estar más unidas. En la unidad doméstica tienen el poder que lo desplazan a la institución. O, como lo expresa un académico:

Este matriarcado trasciende a su vida familiar. En la familia ellas son jefes. No se desligan de esa jefatura y la imponen en la Facultad. [¿?] La Facultad es su segunda casa. Yo las conozco en su vida familiar donde son autoritarias, líderes y sostienen a la familia. (V: 48)

Redes que tienen dos finalidades: a) introducir como académicas a las recién egresadas y b) servir de apoyo a la política del/los grupo/s conformado por las mujeres. Algunas han ocupado la dirección en periodos diferentes y, desde esta posición, apoyan a las más jóvenes para integrarse al cuerpo académico. Mujeres que siguen imponiendo sus propias reglas y reproduciendo los mismos modelos profesionales. Puedo aventurar que el futuro de las nuevas generaciones se juega, entre otros factores, seguir reproduciendo comportamientos semejantes. Por ejemplo, en el “Foro de de experiencia recepcional”, realizado en enero de 2007, donde las/os estudiantes presentaban sus tesis y proyectos de investigación de los 42 trabajos

presentados, el 33.3% estaban enfocados a problemas de la institución y dirigidos en su totalidad por mujeres. En efecto, en la institución se reproduce el matriarcado, la endogamia y el poder que en términos de un académico: “le hace muchos daño a la Facultad por que no hay otro punto de vista, sólo el de los pedagogos y es un punto de vista muy parcial” mientras que los hombres “pasan a ser como una especie de personas a la disposición y servicio de las académicas”, que tienen más tiempo, más trayectoria y más poder.

Los datos empíricos me permitieron demostrar de qué manera el poder aumenta con la edad, el grado alcanzado, la creencia que pueden lograr lo que desean en la institución y, por lo tanto, lo ejercen con los varones y el resto de las académicas. A su vez, éstas últimas van construyendo las propias estructuras de poder. Poder que podría crecer fuera de la institución pero, para ello deben superar: a) el temor individual y b) la desvalorización de la profesión.

Por otra parte, han obtenido logros académicos importantes en el sentido que el 52.63% posee el grado de maestría. Así, el grado se transforma en un mecanismo el poder pero no han alcanzado la fuerza suficiente ni el valor de quitarse el miedo, la inseguridad. Y, por ello, encuentran seguridad en el grupo, con sus compañeras de trabajo y en el poder que han descubierto en sí mismas. Comparten con otras académicas de edad semejante las problemáticas familiares y académicas; especialmente, la situación con las/os alumnas/os que les permite adquirir fuerza colectiva, confianza e identidad. En una palabra, sentirse que no están solas. Fuerza que adquieren a partir del trabajo conjunto –“todas juntas”- para elaborar propuestas, reflexiones, evaluaciones, negociar con el grupo hasta compartir el poder -dirección, dirección de academias, miembros del Consejo Técnico, etc.-. Cuentan con un poder formal e informal que les otorga una permanente autoafirmación lograda a través de las redes de apoyo femeninas como de chismes.

Las mayores fueron buenas pero viven de esas glorias del pasado. Las nuevas se están afianzando al modelo de ellas.

[¿?] No hay cambios. Siempre les preguntan antes de actuar y son muy respetuosas entre ellas. [¿?] ¡No, no se saltan! Cuando intentan hacerlo las destruyen. Pero, no *es una destrucción académica sino es una destrucción a partir del chisme, del rumor, de la intriga*. Por ejemplo, si yo veo que tú proyecto está mal para no ofenderte y para quedar bien contigo no te lo marco pero, después que te vas empiezo a vociferar qué mal lo estás haciendo. (V: 48)

Poder reconocido institucionalmente pero no ha logrado un cambio de actitud, un cambio en sus comportamientos de forma crítica y autoreflexiva para elegir otras prioridades de lucha en la institución y la Universidad. En una palabra, no podrán transformarse al menos que empleen sus experiencias para explorar su condición, sus posibilidades y límites como mujeres y académicas. Sobre todo, poseen una escasa conciencia sobre la inequidad de género en lo social y en la Universidad. Especialmente, en una institución donde el mayor porcentaje del personal - académicas y alumnas- son mujeres no contempla en el currículum contenidos referidos a este campo temático. Así, un 63.16% expresan que las tareas de las maestras son semejantes a las de los varones y que éstas tienen iguales posibilidades de llegar a las categorías de mayor nivel en la Universidad como así también que se las valora de la misma manera. Por su parte, el 92.11% están en desacuerdo que las académicas puedan ser violentadas al interior de la institución lo que confirma, como los indican las investigaciones sobre la violencia en general y la violencia en las instituciones educativas, en particular, que sólo perciben como tal las agresiones físicas no las económicas, psicológicas, lingüísticas y simbólicas. Asimismo, algunas de las que han accedido al poder en la Universidad - secretarias académicas, directoras de áreas, facultades y líderes sindicales- no han planteado alternativas con respecto a la condición de las académicas. No han aprendido una de otras a crear

redes de apoyo femenino para construir nuevas realidades. En una palabra, no han logrado empoderarse.¹⁴⁰

Los datos muestran que no existen diferencias significativas entre ellas. Piensan de manera monolítica en la medida de que no ven las diferencias de género ni entre los académicos ni con los alumnos lo que demuestra de qué manera tienen internalizada una ideología y, al no percibir las diferencias genéricas, no se distinguen críticamente como profesionales. Condición necesaria para alcanzar una acción transformadora. En efecto, participan como dependientes de la vida cotidiana y de la institución mientras que el poder en la universidad queda en manos de los otros, los varones.

Por ello me pregunto ¿Por qué se comportan de esta manera?¹⁴¹ La inseguridad les ha impedido alcanzar mayor independencia. Independencia que significa aprender que cada una puede hacer cosas por sí misma, desarrollar actitudes de cambio, asumir una actitud valiente y decidida para el logro de expectativas y desarrollo profesional sin dejar de lado la importancia de tener una pareja, formar una familia. Creo que la

¹⁴⁰ “El *empoderamiento* es un proceso que se inicia dentro de uno(a) mismo(a): cada quien puede empoderarse a sí mismo(a) y a nadie más; es posible, quizá, apoyar el *empoderamiento* de los demás. El *empoderamiento* se refiere al proceso de construir nuestros poderes y de adquirir nuevos. Es un proceso, no una meta. Townsend (2000: 42)

¹⁴¹ Incapacidad de *empoderarse* porque siguen en términos de Zapata (2002) viviendo el Síndrome conocido como del “camaleón” o de “Scheerezade”. En el caso del primero, en “una comparación metafórica las mujeres se convierten en camaleones cuando desarrollan características de mimetismo en un ambiente social. Es decir, se trata de una sobre adaptación de su personalidad con el objetivo de hacerse aceptar por los otros (sean padres, familiares, compañeras, esposos, etcétera), de no ser rechazadas por los otros. En este intento de agradar a todos, las mujeres llegan a anular su propia identidad, negando sus deseos, sus gustos, su pensamiento y su diferencia, confundiendo sus propias referentes por asimilarse con los de los demás.

En cuanto al segundo, el de Scheerezade (Abelin, 1996) es otro de los síndromes que limitan el *empoderamiento de las mujeres* y resulta una continuación del anterior, pero vivido en las relaciones de pareja. “En éste las mujeres con pareja parecen desarrollar un sentimiento creciente de inseguridad acerca de sus valores y deseos y se identifican con los valores y deseos de sus compañeros, perdiendo su punto de vista, para ser uno con el otro. Es la búsqueda de agradar al otro silenciando los desacuerdos, para evitar el conflicto (...) esto supone el atrofiamiento de la capacidad de análisis y crítica en muchas mujeres que, por no contradecir a su *media naranja*, permanecen en silencio”. (210-211)

libertad les asusta en la medida en que se presenta como un abanico de posibilidades para enfrentar nuevas responsabilidades, promociones, viajar solas sin alguien que las guíe y apoye, tener amigas/os propias/os, etc. y no están preparadas para hacerlo. Sobre todo, que al abrirse otros espacios sociales las mujeres adquieren nuevas libertades dando lugar a otras exigencias. Que crecieran y se desarrollaran en la vida sin la necesidad de ampararse en la imagen del otro: padre, marido, hermano, maestro. Libertad que es sinónimo de ser auténticas consigo mismas y sólo es posible alcanzarla cuando se inicia el proceso de separación de los personajes que han tenido y tienen autoridad en sus vidas para apoyarse en ellas mismas. En una palabra, no han sido educadas para la libertad sino, por el contrario, para la dependencia, la sumisión, la inseguridad. Pero, tampoco han dado un paso hacia adelante para buscar nuevos caminos, nuevas posibilidades de vida. Cómo ya lo expresó Simone de Beauvoir: “las mujeres aceptan el papel de sumisas “para evitar el esfuerzo que supone tomar a su cargo una existencia auténtica”. ¿Porqué nadie habla del problema? ¿Existe entre ellas un miedo a la independencia? Miedo e inseguridad que se pone de manifiesto, en la manera de expresarse -la dicción, la entonación, la articulación vacilante – e, incluso, el tono de voz que, en algunas, es añinado como una manera de granjearse la aprobación, la protección y la ayuda. Tienen miedo a los cambios, a lo desconocido y poco familiar, como lo expresa un académico:

Tienen miedo a lo nuevo. Miedo a la actualización. Yo les puedo ofrecer irse a estudiar fuera pero ¡No! ¡No! ¡No! Se podrán ir a una estancia académica de un mes pero no irse un año. Sí quieren estudiar, pero aquí en Xalapa. Sin moverse (V: 48).

Sus voces se escuchan a lo largo del texto, pero la entonación es diferente. Todas hablan desde distintas posiciones dentro de una cultura autoritaria. Pero, a pesar de la diferencia de edad ninguna hizo referencia al poder que las oprime y cómo defenderse. Plantean diversas versiones del mundo pero, en el fondo, comparten

iguales condiciones de subalternidad. Por ello, quiero destacar, en función de la edad y la trayectoria profesional cuáles son: a) las diferencias y semejanzas que poseen, b) la reproducción de modelos y roles tradicionalmente asignados y c) lo que han logrado.

A. DE 25 A 35 AÑOS

Las mujeres de este grupo conforman el 5.26 % de la población. Han obtenido mayores grados académicos -maestría y doctorado- en edades más tempranas. Son contratadas por horas-clase, sin nombramiento de base y menor ingreso económico lo que las obliga a trabajar en diversas instituciones públicas y privadas. No participan en los órganos de mayor decisión académica -dirección, Consejo Técnico, becas, año sabático y cargos sindicales- pero sí en espacios que apoyan las decisiones político-académico: juntas académicas y academias. En este último caso, cuando participan lo hacen con relación a los conocimientos de nuevas tecnologías de la información. De todas maneras, para aspirar a mantenerse en la institución deben expresar su filiación con el grupo de poder y un campo específico de conocimiento: la pedagogía.

La vulnerabilidad económica de la mayor parte de las recién ingresadas pone en evidencia su falta de poder y, a medida que van logrando mejores condiciones laborales y económicas: “tiene un impacto positivo en otros aspectos de su vida”. Han adquirido una serie de habilidades para sobrevivir y establecen relaciones con las demás académicas situadas en las mismas condiciones. No desarrollan mayores vínculos institucionales ni tampoco con las/os demás académicas/os ni con las/os alumnas/os: “vienen, dan clase y se van”. Su participación con el grupo de poder es limitada y su continuidad en la institución depende de no apartarse de los cánones -no escritos- establecidos. Generalmente, el ingreso ha sido por el contacto de redes

familiares al interior de la institución, recomendación de las propias académicas o por asignación.

El ser joven permitió vislumbrar una luz muy tenue en el camino con relación a las modificaciones que han operado en su vida cotidiana como consecuencia de la salida al campo laboral. Sobre todo, el ingreso a la vida profesional es concomitante con el momento que deciden formar una familia. Cambios con relación a la cooperación de la pareja en la crianza de los hijos y las labores del hogar. En algunos casos, luchan por lograr la participación de los maridos en las labores domésticas, aunque éstos se nieguen al cambio debido al peso de la tradición, el aprendizaje de roles asignados, entre otros. No es gratuito que sucedan estas cosas. En la vida familiar los cambios ya son más palpables en la medida en que las tareas domésticas son más compartidas, aunque a ellos “les cueste”. Si bien las transformaciones cotidianas son difíciles de percibir, pero existen. En este caso, las que han alcanzado mayor seguridad laboral tienen poder económico al interior de la unidad doméstica para socializar y educar a los hijos. Asimismo, la extienden al grupo familiar de origen: madres y hermanas. Pero, en todas ellas, poco a poco la responsabilidad del hogar y el cuidado de los hijos le hacen sentirse culpables por descuidar alguna de las dos funciones y, al final, el rol materno termina priorizándose como lo expresan los enunciados siguientes:

1. Antes si leía. Ahora sólo cuentos para el niño
2. Antes me dedicaba al 100% a mis clases. Ahora a los niños.

Mujeres cuya trayectoria académica se inicia cuando van perdiendo el sentimiento de soledad y empiezan a comunicarse con las demás académicas que poseen condiciones laborales semejantes que les indican las rutas a seguir para mantenerse en la institución.

B. DE 36 A 50 AÑOS

Del total de la población representan el 55.26%. Han cursado en mayor porcentaje la maestría en la propia institución, la Universidad o en instituciones superiores del medio. Un 52.4% tienen el grado de maestría, el 4.8% ha cursado el doctorado y el 23.8% posee una especialidad. A pesar de los grados obtenidos siguen reproduciendo el rol materno tanto en la vida cotidiana como institucional. Generalmente, en la unidad doméstica -con o sin la presencia del marido- toman las decisiones en un 100% con relación a la educación de los hijos, la economía del hogar, la conservación de la vivienda, el arreglo del hogar y los viajes. Siguen a cargo de la economía y las decisiones sobre la educación de los hijos no así con relación a la distribución del trabajo doméstico. En este grupo, a diferencia del anterior y las de mayor edad es menor el consumo cultural – asistencia a congresos, museos, etc.- lo que expresa en qué medida están más abocadas al hogar y al cuidado de los hijos.

Su nivel de participación en la vida colegiada y las decisiones político-académica es alto. Han ingresado al grupo de poder pero, en alguna medida, están supeditadas a sus decisiones tanto para asumir cargos directivos, comisiones académicas y sindicales como lo verbaliza uno de los académicos:

Dependen del grupo conformado por las de mayor edad.
[¿?] Las están preparando. Las sostienen en algunas comisiones pero, están supeditadas a las órdenes de las mayores. (V: 48)

C. MÁS DE 50 AÑOS

Las mujeres de mayor edad -el 36.84%- han construido fuertes redes sociales que les han permitido mantenerse en el poder en estas últimas cuatro décadas. Redes que en el caso de las más antiguas trasciende lo laboral al conformar relaciones afectivas y

familiares –compadrazgos- lo que les permite estar más unidas. Son las que poseen el poder, los cargos de mayor jerarquía institucional –dirección, secretaría académica, Consejo Técnico, representación sindical, coordinación de academias- como así también nombramientos de base, mayores ingresos económicos, dominio teórico superior a las de los niveles anteriores, reconocimiento institucional y de las/os alumnas/os.

Estas académicas, estas matriarcas son las que dominan la institución a través de diversos mecanismos formales y no formales. Sus comportamientos y actuaciones tienden a la preservación de la ideología dominante. Por ejemplo, la reproducción de un “patrón familiar” de tipo matriarcal al interior de la institución, dominio de los espacios académicos y los grupos subalternos -recién ingresadas y académicos- que, en términos antropológicos, se puede traducir como relaciones clientelares basadas en la lealtad, la confianza, el compadrazgo de camarillas. Amiguismo y compadrazgo que se extiende a la unidad doméstica a la institución lo que les ha permitido conformar redes sociales de larga duración, crear sus propios cuadros que, a su vez, se transforman en portavoces de la ideología del grupo. Es interesante cómo actúan con las de menor edad:

A las de 30 y 40 años las ven en una relación de madre- hija. Y como hijas no las pueden desobedecer. (V: 48)

La independencia económica alcanzada les ha dado poder tanto en la unidad doméstica como en la institución pero, no han logrado mayores niveles de independencia personal: elección de amigos, salidas, viajar solas, etc. En este caso, a pesar de la posición lograda siguen reproduciendo los valores familiares y tradicionales. Inconscientemente, reproducen la situación de clase y, desde esta posición, educan y se relacionan con los otros.

En cuanto a los aspectos comunes, lo que las homogeniza, es posible distinguir un conjunto de rasgos que explican sus comportamientos independientemente de la edad, el grado alcanzado, el tipo de nombramiento, los ingresos y el poder: unos tienen sus orígenes en el pasado, en la manera en que han sido socializadas por la familia; otros- consecuencia de la anterior – al haber internalizado rasgos de sumisión, obediencia, pasividad y conformismo los reproducen en la universidad; los terceros, porque las mujeres que ingresan, , al campo laboral y de la enseñanza, en las últimas décadas, logran mejores rendimientos académicos y posiciones pero no pelean mayores espacios de poder y reconocimiento. Entre las condiciones que comparten indico:

1. Procedencia de clase y bajo nivel de escolaridad de las madres
2. Elección de la carrera por la influencia de figuras familiares fuertes -madres, tías, hermanas, etc.-
3. Formas de ingreso a la institución determinadas por amiguismo, compadrazgo, etc.-
4. Reproducción de comportamientos maternos en la práctica académica
5. Incapacidad de discernir las diferencias de género tanto con relación a las/os alumnas/os como a las/os académicas/os ni tampoco los tipos de violencia institucional: psicológica, simbólica, económica.
6. Imposibilidad de establecer vínculos con los académicos -familiares e institucionales- aunque estén presentes en los momentos de apoyo, de “grillas”.
7. Apoyo incondicional de las de mayor edad con las alumnas destacadas no sólo para integrarlas al cuerpo académico sino como grupos de apoyo y reproducción ideológico-académica

8. Poseer una concepción de la educación y la docencia como actividad orientada al servicio, la ayuda y la asesoría. Posición que comparten con los varones.
9. Vivir acosadas por presiones de la vida personal que, en mayor o menor grado, incide en su estabilidad personal.
10. Inseguridad, debilidad, baja autoestima que se expresa en la vestimenta, el lenguaje aniñado, la inseguridad frente a los demás: “me da miedo intervenir”, “me produce mucha angustia.”
11. Temores que les dificultan compartir inquietudes y necesidades con los demás y emplean como mecanismo los “chismes”, ante el temor de ser reconocidas.

Por otra parte, la trayectoria personal de cada una, tomando como base la experiencia vivida en el contexto de un colectivo explica de qué manera construyen la trayectoria académica en una lógica de no ruptura con el pasado personal. En efecto, transfieren los comportamientos de la vida doméstica a la institución como si ésta fuera una extensión del hogar donde la función maternal, el maternazgo y el cuidado de las/os alumnas/os son el punto de urgencia. Comportamientos que traducen en apoyos no sólo de índole afectivo sino económico. Así, sus actuaciones tienden a la reproducción de modelos y roles tradicionales asignados como seres genéricas que expresan a través de ser:

1. “Buenas madres”. Cumplen con los cometidos sociales del cuidado y la educación de los hijos y los otros.
2. “Buena hija”. Hacen suya las tareas asignadas socialmente de atender económicamente a los padres o parientes ancianos como una responsabilidad exclusivamente personal.
3. “Buena esposa”. Única responsable de la organización de la unidad doméstica.

5. “Buena académica”. Cuyo rol está demarcado por la idea de ayuda, apoyo y asistencia a las/os alumnas/os.
6. “Sabia anciana”. Dedicada al trabajo voluntario, apoyo y asistencia social una vez que han concluido la trayectoria académica.

Con relación a lo que han logrado puedo indicar: han salido de la casa para ingresar al mercado laboral pero, al momento de iniciar la trayectoria priorizan el cuidado de los hijos y reproducen en la institución la situación doméstica. Por ejemplo, a pesar de la diferencia de edad de las entrevistadas cuando cursan un postgrado o asisten a un congreso lo hacen en compañía de la hija/o o la madre. Si bien puede indicar que han tenidos cambios - salir, asociarse, romper barreras y vencer obstáculos – que generaron aprendizajes pero, no han podido vencer sus propias barreas internas en la medida en que siguen siendo inseguras y temerosas. Salir de la casa, tomar decisiones, aceptar nuevas responsabilidades indica, en alguna medida, establecer una distancia con la familia de origen.

Por otra parte, al ser las primeras del grupo familiar no sólo de ingresar a la universidad sino de desempeñarse como académicas significó, a su vez, un ascenso y prestigio ocupacional si lo comparamos con el trabajo de los padres. Pero, la influencia de la familia, la escuela, las prácticas educativas y los modelos sociales que potencian las diferencias de género, siguen vigentes. Modelos de género que se inscriben en un contexto mucho más amplio: ideológico, político, jurídico, educativo, de medios masivos, entre otros.

Estas académicas han comenzado un cambio en lo cotidiano y nunca regresarán al mismo punto de inicio. Pero, no han podido superar la inseguridad para reconocerse a sí mismas como agentes de cambio de su propia vida y desarrollar nuevos comportamientos que puedan traducirse en una experiencia liberadora. Han vencido barreras y dificultades que indican que se han revelado a la opresión de la

familia al salir de la casa, iniciar la trayectoria profesional y unirse a un grupo de mujeres que le dan autoestima. Se trata de uno de los cambios más importantes que se han operado en la vida de estas mujeres durante el Siglo XX en México, pero aún no lo vive un gran porcentaje de ellas a pesar de haber alcanzado el nivel de educación superior. Comportamientos y actuaciones que son producto de la educación que no ha planteado la emancipación de las mujeres ni permitirles darse cuenta que no están solas para alcanzar la transformación individual y colectiva; por una parte; y, por otra, tomar conciencia para descubrirse y conquistarse como actoras de su propio destino histórico. Parafraseando a Freire (1969, 1970) no han aprendido a expresarse y transformar el mundo. No sólo no han aprendido a pronunciarse sino a leer la palabra escrita con la que la cultura se expresa. Lograr estos aprendizajes es toda la pedagogía pero también la antropología. Cambio de actitud que sólo será posible alcanzarlo a través de un trabajo de concientización que les permita saber cuál es su potencialidad en una sociedad en la que todo está en nuestra contra y, para cambiarla, tenemos que comenzar el cambio en nosotras mismas para luego cambiar el entorno social. Para ello será necesario abrir nuevas ventanas y espacios personales de reflexión política para salir de la posición que históricamente se nos asignó, para cuestionar los roles estereotipados, luchar por una resignificación de la vida tanto en los espacios públicos, privados, la política, la economía pero, sobre todo, con relación a nosotras mismas. Lo que, en última instancia, es hacer referencia a la necesidad de transformación de la subjetividad en este Siglo que acaba de nacer. Situación de cambio que se empieza a vislumbrar como una de ellas escribe ante la pregunta si la pareja le permite tomar decisiones personales:

No me pueden permitir lo que solo es decisión mía. (M: 30)

Enunciado, quizá el único, que abre una ventana y ofrece otra forma de mirar de una mujer que toma decisiones con relación a su vida y profesión. Este texto es significativo porque ilustra cómo cambian y como indica Nicolson (1997):

Para sobrevivir psicológicamente, para salir de los límites señalados al comportamiento de género, para desarrollar capacidades y destrezas relevantes que afecten el cambio social y político, las personas individualmente tienen que adquirir un entendimiento claro de su experiencia subjetiva. Las mujeres que tienen éxito *negocian* constantemente para mantener su desarrollo psicológico dentro del curso de su vida profesional, e intentan mantener su propio sentido de feminidad/subjetividad en el contexto de las luchas de género/poder. El hecho de ser mujer se valora negativamente en el contexto profesional, lo cual le exige la habilidad de emplear ciertas estrategias de género. Sin embargo, la feminidad es también un requisito indispensable para ser una mujer. (:65)

Antes de concluir el texto debo indicar que el trabajo con las académicas me alimentó personal y profesionalmente. Creo que cuando se establece una relación de esta naturaleza hay que devolver a los seres humanos con los que se trabajó una explicación de lo alcanzado. Me veo en la obligación de hacer este último tramo en la medida en que ellas me dieron todo: su tiempo, sus historias de vida y profesional. Creo que me falta recorrer esta última parte del camino: la devolución. Me siento en la necesidad de pensar en algún mecanismo que les permite reflexionar, en términos de Jardi (2001):

Que nuestro sexo tiene que ir por la vida demostrando su inteligencia y capacidad. (:150)

He llegado al final del camino pero, durante todo este recorrido se me han abierto nuevas posibilidades, senderos y ventanas por donde mirar para continuar investigando. No quiero concluirlo sin plantear nuevos interrogantes: ¿Podrán las académicas lograr el conocimiento de sí mismas y generar cambios en sus vidas? ¿Cómo reconstruir la condición de género si el rol materno ha marcado la experiencia

de vida? ¿Se comportarán la totalidad de las académicas de la Universidad bajo este patrón de género? ¿Habrá diferencias significativas entre las académicas en función de las áreas de conocimiento? ¿Tendrán proyectos académicos en etapas más tempranas o los abandonarán, al igual que mis entrevistadas, para abocarse al cuidado de los hijos?

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- (1986) ABRAHAM, Ada y colaboradores. *El enseñante es también una persona*, Barcelona, Gedisa.
- (1987) _____. *El mundo interior de los enseñantes*, Barcelona, Gedisa.
- (1991) ACEVES, Manuel. *El mexicano. Alquimia y mito de una raza*, México, Joaquín Mortiz.
- (2003) ACKER Sandra. *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre las mujeres, enseñanza y feminismo*, Madrid, Narcea.
- (1999) ALATORRE Javier, Gloria Careaga, Clara Judisman, Vania Salles, Cecilia Talamante y John Townsend (Coordinador). *Las mujeres en la pobreza*, México, El Colegio de México.
- (2002) ALBERTI, Pilar. “Poder sobre: dominación, opresión y resistencia” en, *Las mujeres y el poder*, México, Plaza y Valdés.
- (2002) ALONSO, Graciela y Raúl Díaz. *Hacia una pedagogía de la experiencia de las mujeres*, Buenos Aires, Niño y Dávila.
- (1955) Alonso, Martín. *Enciclopedia del idioma, México*, Tomo II, P. 1551.
- (1980) ÁLVAREZ, Alfredo Juan. *La mujer joven en México*, México, El Caballito.
- (1998) AMORÓS, Celia. (Directora). *10 palabras clave sobre mujer*, Navarra, Verbo Divino.
- (1993) ANZIEU, Didier. *El cuerpo de la obra. Ensayos psicoanalíticos sobre el trabajo creador*, México, Siglo XXI.
- (1996) ARBER, Sara y Jay Ginn. *Relación entre género y envejecimiento*, Madrid, Narcea.
- (S/F) ASLANBEIGUI, N.S. Pressman y G. Summerfield. *Mujeres en tiempos de transformaciones económicas*, Barcelona, Narcea.

- (2002) ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR. *Estadísticas de Educación Superior*, México, ANUIES.
- (2004) _____. *Estadísticas de Educación Superior*, México, ANUIES.
- (2005) AVERBUJ G. L. Bozzalla, M. Marina, G. Tarantino y G. Zaritzky (Compiladores). *Violencia y escuela. Propuestas para comprender y actuar*, Buenos Aires, Aiqué.
- (2004) ÁVILA, Yanina. “Desarmar el modelo mujer = madre” en, *Debate feminista*, México, Año XV, VOL. 30, octubre.
- (1996) AZAOLA, Elena. *El delito de ser mujer*, México, Plaza y Valdés.
- (1991) BADINTER, Elisabeth. *¿Existe el instinto maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX*, Buenos Aires, Paidós.
- (2001) BARRERA Bassols, Dalia. *Empresarias y ejecutivas mujeres con poder*, México, El Colegio de México.
- (1976) BARTHES, Roland. *El grano en la voz*, México, Siglo XXI.
- (2002) BARTRA, Eli, Anna M. Fernández Poncela y Ana Lau. *Feminismo en México, ayer y hoy*, Colección Molinos, Núm. 130, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- (2002) _____. (Compiladora). *Debates en torno a una metodología feminista*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- (1981) BEAUVOIR, de Simone. *El segundo sexo*, Tomo I y II, Buenos Aires, Siglo Veinte.
- (1983) _____. *La vejez*, México, Hermes.
- (1999) BELAUSTEGUIGOITIA Marisa y Araceli Mingo. *Géneros prófugos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- (2001) BELTRÁN, Elena, Silvina Álvarez, y Cristina Sánchez. *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*, Madrid, Alianza Editorial.

- (S-f) BELTRÁN Casanova, Jenny y colaboradores. *Nuevo modelo educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel de licenciatura*, Xalapa, Universidad Veracruzana.
- (1978) BERGER Peter. L. y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (1993) BERSTEIN, Basil. *Clases, código y control*, Madrid, Akal.
- (1990) _____. *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.
- (2003) BERTELY Busquets, María (Coord.). *Educación, derechos sociales y equidad*, Tomo II, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Secretaría de Educación Pública, CESU-UNAM.
- (1994) BIANCHI, Marina. *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*, Barcelona, ICARIA, FUHEM.
- (1994) _____. “Mas allá del doble trabajo” en, *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*, Barcelona, ICARIA, FUHEM.
- (2001) BLANCO, Nieves (Coord.) *Educación en femenino y masculino*, Madrid, Akal.
- (2001) BLANCO Figueroa, Francisco. *Mujeres mexicanas del Siglo XX. La otra revolución*, TOMO III, México, Edicol.
- (1997) BLANCO Sánchez, Mercedes. “La mujer en el empleo público en México” en, *La voluntad de ser. Mujeres en los noventa*, México, El Colegio de México.
- (1999) BOLÍVAR, Antonio. *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación*, Bilbao, El Mensajero.
- (1989) BONFIL Batalla, Guillermo. *México profundo. Una civilización negada*, México, Grijalbo.
- (1994) BORDERÍAS, Cristina, Cristina Carrasco y Carmen Alemany (comp.). *Las mujeres y el trabajo*, Barcelona, Fuhem-Icaria.
- (1999) BOURDIEU, Pierre. *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- (1984) _____. *Sociología y cultura*, México, Grijalbo.

- (1987) _____. “Los tres estados del capital cultural” en, *Sociológica*, No. 5, Año 2, México, 1987.
- (2004) BRAIDOTTI, Rosi. *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*, Barcelona, Gedisa.
- (1990) BRUNNER, José Joaquín. *Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (1989) _____ y Angel Flisfisch. *Los intelectuales y las instituciones de cultura*, Tomo I y II, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, ANUIES.
- (2000) BUENDÍA Leonor, María Pilar Colás Bravo y Fuensanta Hernández P. *Métodos de investigación en psicopedagogía*, Madrid, Mc Graw-Hill.
- (1999) CALERO Fernández, M. Ángeles. *Sexismo lingüístico. Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*, Madrid, Narcea.
- (1999) CALVO Pontón, Beatriz (Coord.), José Antonio Romero Rangel y David Sandoval Cedillo. “Docentes de los niveles básico y normal” en, *Sujetos de la educación y formación docente*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- (1998) CAMPUZANO, Luisa. *Mujeres latinoamericanas del Siglo XX. Historia y cultura*, Tomo I y II, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa, Casa de las Américas.
- (1999) CARRIZOSA Hernández, Silvia (Compiladora). *Cuerpo: significaciones e imaginarios*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco.
- (1991) CASILLAS, Miguel Ángel. “El sistema de enseñanza superior y la construcción del mercado académico” en *Foro universitario 93*, enero-febrero, México, UNAM.

- (1997) _____. “Las políticas de diferenciación en la Universidad Mexicana” en, *Estudios sociales. Revistas de investigación del noreste*, Volumen VIII, No. 13, Enero-junio, Universidad de Sonora.
- (2002) CASTAÑEDA, Marina. *El machismo invisible*, México, Grigalbo.
- (1950) CASTELLANOS, Rosario. *Sobre cultura femenina*, México, Ediciones de América.
- (2005) CASTRO, Alejandro. *Desaprender la violencia. Un nuevo desafío educativo*, Argentina, Bonum.
- (2004) CASTRO, Roberto. *Violencia contra mujeres embarazadas. Tres estudios sociológicos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- (1999) CEA D’ANCONA, María de los Ángeles. *Metodología cualitativa, estrategias y técnicas de investigación social*, Madrid, Síntesis.
- (1997) CERRIL J., Travers. *El estrés de los profesores*, Barcelona, Paidós.
- (1985) CLEAVES, Peter S. *Las profesiones y el estado: el caso de México*, México, El Colegio de México.
- (1990) COHEN Luis y Lawrence Manión. *Métodos de investigación educativa*, Madrid, La muralla.
- (1998) COLÍN Cabrera, Araceli. *La historia familiar, la subjetividad y la escuela. El traspatio escolar*, Barcelona, Paidós.
- (2003) CÓRDOVA Plaza, Rosío. *Los peligros del cuerpo. Género y sexualidad en el centro de Veracruz*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Plaza y Valdés.
- (1995) CUCÓ Giner, Josepa. *La amistad. Perspectiva antropológica*, Barcelona, Icaria.
- (1983) CHANEY, Elsa M. *Supermadre. La mujer dentro de la política de América Latina*, México, Fondo de Cultura Económica.

- (2002) CHAVOYA Peña, María Luisa. *Institucionalización de la investigación en la Universidad de Guadalajara*, México, Universidad de Guadalajara.
- (2002) CHIHU Amparán, Aquiles. *Sociología de la identidad*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa.
- (1996) DALTON Palomo, Margarita. *Mujeres, diosas y musas tejedoras de la memoria*, México, El Colegio de México.
- (2001) DALTON, Margarita (Editora). *Desacatos, Revista de Antropología Social* 6, México, CIESAS.
- (1986) DELAMONT, Sara. *La interacción didáctica*, Madrid, Cincel-Kapelusz.
- (1999) DELGADO, Juan Manuel y Juan Gutiérrez. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis.
- (1995) DELGADO Ballesteros, Graciela. *Educación, derechos sociales y equidad*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, SEP, CESU-UNAM.
- (2000) DEL VALLE, Teresa. (Editora). *Perspectivas feministas desde la Antropología Social*, Barcelona, Ariel.
- (2002) _____. (Coord.), J. M. Apaolaza, F. Arbe, J. Cucó, C. Díez, M.L. Esteban, F. Etxeberría y V. Maquiera. *Modelos emergentes en los sistemas y las relaciones de género*, Madrid, Narcea.
- (2004) DIAZ, Raúl y Graciela Alonso. *Construcción de espacios interculturales*, Argentina, Miño y Dávila.
- (1991) DÍAZ Cruz, Rodrigo (Coord.) *Antropología y epistemología*, Año 1, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- (1996) DUCOING Watty, Patricia y Monique Landesmann Segal (Coord.). *Sujetos de la educación y formación docente*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- (2001) EGUINOVA, Ana Ester. “El alumno y la lectura literaria” en, *Colección Pedagógica Universitaria No. 34*, México, Universidad Veracruzana.

- (2001) EL COLEGIO DE LA FRONTERA NORTE. *Los rostros de la violencia*, México.
- (1975) ENCICLOPEDIA NACIONAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES, Vol. 1, 3, 5 y 7, España, Aguilar.
- (2004) ESPIGADO Tocino, Gloria. “Historia y genealogía femenina a través de los libros de texto” en, *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (1984) ESTEVE Zarazaga, J.M. *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea.
- (1987) _____. *El malestar docente*, Barcelona, Laia.
- (1996) FENICHEL, Otto. *Teoría Psicoanalítica de la neurosis*, Buenos Aires, Paidós.
- (1996) FERRO Calabrese, Cora. *Primeros Pasos en la teoría sexo-género*, Costa Rica, Instituto de Estudios de la Mujer de la Universidad Nacional de Costa Rica.
- (1993) FESTINGER, L. y D. Katz. *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*, México, Paidós.
- (2001) FLORES Hernández, Aurelia, Emma Zapata y Verónica Vázquez. *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional*, México, ANUIES.
- (2001) _____. “La sociología como perspectiva de género: el caso de la Universidad Autónoma de Tlaxcala” en, *Género, feminismo y educación superior: Una visión internacional*, México, ANUIES.
- (1997) FOLLARI, Roberto. *Psicoanálisis y sociedad. El dispositivo pedagógico*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- (1968) FREUD, Sigmund. *Obras Completas*, Tomo I, II y III, Madrid, Biblioteca Nueva.
- (1970) FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- (1969) _____. *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI.

- (1974) FRIEDAN, Betty. *La mística de la feminidad*, México, Jucar.
- (1989) FUENTES Molinar, Olac. “La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro” en, *Universidad Futura*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- (2000) GARCÍA, Brígida. *Mujer, género y población en México*, México, El Colegio de México.
- (1994) _____ y Orlandina de Oliveira. *Trabajo femenino y vida familiar en México*, México, El Colegio de México.
- (2001) GARCÍA Canclini, Néstor. *La globalización imaginada*, México, Paidós.
- (2005) GARCÍA de León Álvarez, María Antonia. *La excelencia científica. Hombres y mujeres en las Reales Academias*, Madrid, Instituto de la mujer.
- (2004) GARCÍA GUEVARA, Patricia. *Mujeres académicas. El caso de una Universidad Estatal mexicana*, México, Universidad de Guadalajara-Plaza y Valdés.
- (1992) GIL Antón, Manuel, Adrián de Garay Sánchez, Rocío Grediaga Kuri, Lilia Pérez Franco, Miguel Ángel Casillas Alvarado y Norma Rondero López. *Académicos. Un botón de muestra*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- (1989) _____ y colaboradores. *El mercado académico de la Universidad Mexicana*, Vol. 1, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- (1994) _____ y colaboradores. *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.
- (2005) _____. (Coordinador). *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana. Un largo y sinuoso camino*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- (2002) GILLES, Lipovetsky. *La tercera mujer*, Barcelona, Anagrama.

- (1992) GÓMARIZ, Enrique. *Fin de siglo. Género y cambio civilizatorio*, Chile, ISIS Internacional.
- (1992) _____. “Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas: periodización y perspectivas” en, *Fin de siglo. Género y cambio civilizatorio*, Chile, ISIS Internacional.
- (2000) GREDIAGA Kuri, Rocío. *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultado de los académicos mexicanos*, México, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Investigación Superior.
- (2004) _____, José Raúl Rodríguez Jiménez y Laura Elena Padilla González. *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-ANUIES.
- (1984) GUTIERREZ Pantoja, Gabriel. *Metodología de las ciencias sociales I*, México, Oxford University Press.
- (2000) GUTMAN, Matthew. *Ser hombre de verdad en la ciudad de México. Ni macho ni mandilón*, México, El Colegio de México.
- (1994) HAMMERSLEY Martín y Atkinson Paul. *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- (1998) HARDING, Sandra. “¿Existe un método feminista?” en, *Debates en torno a una metodología feminista*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- (1994) HARE-Mustin y Jeanne Marecek. *Marcar la diferencia. Psicología y construcción de los sexos*, Barcelona, Herder.
- (2001) HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto y otros. *Metodología de la investigación*, México, Mc Graw-Hill.
- (2000) HIERRO, Graciela. *De la domesticación a la educación de las mexicanas*, México, El Colegio de México.

- (1999) _____. “Género y poder” en, *Perspectivas feministas*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- (2006) HIRIGOYEN, Marie-France. *Mujeres maltratadas. Los mecanismos de la violencia en la pareja*, Buenos Aires, Paidós.
- (2005) IBARRA Colorado, Eduardo. *La política gubernamental en ciencia y tecnología: efectos en la universidad pública*, México, Universidad de Guadalajara.
- (1999) _____. “Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico” en, *Sociológica*, Año 14, No. 41, septiembre-diciembre, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- (1999) IBARRA Rivas, Luis. *La educación universitaria y el buen maestro*, México. Gernika.
- (1997) _____. (Comp.). *Filosofía de la educación y género*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Torres Asociados.
- (2003) INAYATULLAH, Sohail y Jennifer Gidley (comp.). *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*, Barcelona, Pomares.
- (1984) INSTITUTO INDIGENISTA INTERAMERICANO. *América Indígena*, Vol. XLIV, México.
- (2003) JIMÉNEZ GUZMÁN, María Lucero. *Dando la voz a los varones. Sexualidad, reproducción y paternidad de algunos mexicanos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- (1991) KROZT, Esteban. “Viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico” en, *Antropología y epistemología*, Año 1, No. 1, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa.
- (1993) LAGARDE, Marcela. *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, México, Universidad Nacional Autónoma Metropolitana.

- (1990) _____. “¿Qué es el poder?” en, *Educación Popular y liderazgo de las mujeres en la construcción de la democracia latinoamericana*, México, Red de Educación Popular entre Mujeres.
- (2002) _____. *Cuerpo: diferencia sexual y género*, México, Taurus.
- (2004) LAMAS, Martha (Dirección). *Debate feminista*, Año 15, Vol. 30, octubre, México.
- (1999) LANDESMANN Segall, Monique, Susana García Salord y Manuel Gil Antón. “Los académicos en México: un mapa inicial del área de conocimiento” en, *Sujetos de la educación y formación docente*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- (1990) LANGER, Marie. *Maternidad y sexo*, Buenos Aires, Paidós.
- (2005) LARTIGUE, Teresa y Matilde Ureta (Compiladoras). *Sexualidad y género. Una visión psicoanalítica*, Buenos Aires, Lumen.
- (2002) LIPOVETSKY, Pilles. *La tercera mujer. Permanencia y revolución de lo femenino*, Barcelona, Anagrama.
- (2005) LIST Reyes, Mauricio. *Jóvenes corazones gay en la Ciudad de México*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- (1985) LÓPEZ Austin, Alfredo. *La educación de los antiguos náhuatl*, Tomo I y II, México, Secretaría de Educación Pública-El Caballito.
- (2005) MANTILLA Gutiérrez, Lucía y María Alicia Peredo Merlo (compiladoras). *La política gubernamental en ciencia y tecnología: efectos en la universidad pública*, México, Universidad de Guadalajara.
- (1975) MARTÍN-Gamero, Amalia. *Antología del feminismo. Introducción y comentarios*, Madrid, Alianza Editorial.
- (1997) MARTÍNEZ DE CASTRO Inés, Edith Araoz Robles y Fernanda Aguilar Almada (Compiladoras). *Género y violencia*, México, Colegio de Sonora.

- (2002) MARTÍNEZ Quintana, Violante. *Estudios y políticas sociales para las mujeres*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- (1997) MARTÍNEZ, Alicia Inés. “La identidad femenina: crisis y construcción” en, *La voluntad de ser. Mujeres en los noventas*, México, El Colegio de México.
- (1977) MATTELART, Michelle. *La cultura de la opresión femenina*, México, Era.
- (1984) MC LAREN, Peter. *La vida en las escuelas*, México, Siglo XXI.
- (1995) _____. *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, México, Siglo XXI
- (1935) MEAD, Margaret. *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*, New York, Morrow.
- (2000) MEDINA Melgarejo, Patricia. *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*, México Universidad Pedagógica Nacional-Plaza y Valdés.
- (1956) *Memorias de la Universidad Veracruzana 1951-1956*, México, Xalapa, MCLVI.
- (1983) MICHEL, Andree. *El feminismo*, México, Siglo XXI.
- (2001) MILÁN, Margarita. “Lo oculto del currículo oculto. Reflexiones en torno al peso de lo simbólico en la vida académica” en, *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional*, Colegio de Postgraduados-ANUIES.
- (1983) MILLER, Beth. *Rosario Castellanos. Una conciencia feminista en México*, México, UNCH.
- (1979) MILLOT, Catherine. *Freud antipedagogo*, México, Paidós.
- (2003) MONTERO, Rosa. *La loca de la casa*, México, Alfaguara.
- (2002) MONTESINOS, Rafael. *Sociología de la identidad*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- (2002) _____. *Las rutas de la masculinidad. Ensayo sobre el cambio cultural y el mundo moderno*, México, Gedisa.

- (1991) MOORE, Henrietta. *Antropología y feminismo*, Madrid, Cátedra.
- (1996) MUEL-DREYFUS, Francine. *Vichy et l' éternel féminin*, Paris, Seuil.
- (1998) NAVARRO, Marysa y Catherine R. Stimpson (Compiladoras). *¿Qué son los estudios de mujeres?*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (1997) NICOLSON, Paula. *Poder, género y organizaciones*, Madrid, Narcea.
- (2003) NOVO, María. *Ellas, las invisibles*, Madrid, Algaba.
- (1999) NUÑEZ Noriega, Guillermo. *Sexo entre varones. Poder y resistencia en el campo de lo sexual*, México, El Colegio de Sonora y Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.
- (1993) OSBORNE, Raquel. *La construcción sexual de la realidad*, Madrid, Cátedra.
- (2005) PACHECO Méndez, Teresa y Ángel Díaz Barriga. *La profesión universitaria en el contexto de la modernización*, México, Pomares.
- (2004) PALOMAR Vereza, Cristina. "Malas madres: la construcción social de la maternidad" en, *Debate feminista*, México, Año 15, Vol. 30, octubre.
- (1990) PAOLI Bolio, Francisco José (coord.). *Desarrollo y organización de las ciencias sociales en México*, México, Porrúa-UNAM.
- (2001) PATERNOSTRO, Silvana. *En la tierra de Dios y del hombre*, Buenos Aires, Sudamericana.
- (2000) PAZ, Octavio. *El laberinto de la soledad. Posdata. Vuelta a el laberinto de la soledad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (1991) PEIRÓ, José M., Oto Luque y José L. Meliá. *El estrés de enseñar*, Sevilla, Alfar.
- (1993) PEREDO Fernández, Roberto, Octavio Ochoa Contreras y Gialuanna Allora Vázquez. *Diccionario enciclopédico Veracruzano*, Xalapa, Universidad Veracruzana.
- (2000) PÉREZ Gómez, Ángel I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.

- (1997) PÉREZ Martínez, Herón. *Refrán viejo nunca miente. Refranero mexicano*, Zamora, El Colegio de Michoacán.
- (1998) PÉREZ Serrano, Gloria. *Investigación cualitativa. Retos e interpretaciones*, Madrid, La muralla.
- (1994) PERLÓ Cohen, Manuel (coord.) *Las ciencias sociales en México, Análisis y perspectivas*, México, UNAM.
- (1994) PIAGET, J. y P. Lazarsfeld (comp.). *Tendencias de la investigación en ciencias sociales*, Madrid, Alianza.
- (1988) PINEDA González, Francisco. *El mexicano: psicología de su destructividad*, México, Pax.
- (1998) PULEO, Alicia. “Patriarcado” en, *10 palabras clave sobre mujer*, Navarra, Verbo Divino.
- (2003) RAMÍREZ Solórzano. Martha Alida. *Hombres violentos. Un estudio antropológico de la violencia masculina*, México, Instituto Jalisciense de las mujeres y Plaza y Valdés.
- (1991) RAMOS Escandón, Carmen. *El género en perspectiva: de la dominación universal a la representación múltiple*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- (1992) _____. *Género e historia*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- (2002) REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, Espasa-Calpe, Tomo III.
- (1998) REMEDI, Eduardo, Monique Landesman, Verónica Edwards y Patricia Ariste. *Textos Universitarios*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- (1999) RENKEMA, Jan. *Introducción a los estudios sobre el discurso*, Barcelona, Gedisa.
- (2005) RESTREPO, Laura. *La isla de la pasión*, México, Alfaguara.

- (S-f) REYES Rosales, Jerónimo. *Historia de la educación de Veracruz*, Xalapa, Escuela Normal Superior de Veracruz.
- (1995) RIQUER Fernández, Florinda (Comp.). *Bosquejos...Identidades femeninas*, México, Universidad Iberoamericana.
- (1997)_____. *La voluntad de ser. Mujeres en los noventas*, México, El Colegio de México.
- (1997) _____. “La identidad en la frontera entre la conciencia y la interacción social” en, *La voluntad de ser. Mujeres en los noventas*, México, El Colegio de México.
- (2000) RIVERO, José. *Educación y exclusión en América Latina*, Lima, Tarea.
- (1985) ROCKWELL, Hélice. *Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente*, México, El Caballito.
- (2001) RODRÍGUEZ, Encarna. *Neoliberalismo, educación y género*, Madrid, La Piqueta.
- (1999) RODRIGUEZ Gómez, Gregorio, Javier Gil Flores y Eduardo García Jiménez. *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- (2000) RODRÍGUEZ Jiménez, José Raúl. *Mercado y profesión académica en Sonora*, México, ANUIES.
- (2004) RODRÍGUEZ Martínez, Carmen. *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2004) _____. “Modelo de maestra pervivencia de estereotipos” en, *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2000) RODRÍGUEZ S., María J. *La mujer azteca*, México, Universidad Autónoma del Estado de México.
- (2005) RODRÍGUEZ Dinah y Jennifer Cooper (Compiladoras). *El debate sobre el trabajo doméstico*, México, Universidad Autónoma de México.

- (2000) ROMO Beltrán, Rosa Martha. *Una mirada a la construcción de identidades*, México, Universidad de Guadalajara.
- (1997) RUBIO, José M.A. y Jesús Varas. *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid, CCS.
- (1989) RUIZ Olabuenaga, José Ignacio y Ma. Antonia Ispizua. *La descodificación de la vida cotidiana: Métodos de investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- (1996) _____. *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- (1965) SÁINZ de Robles, Federico Carlos. *Ensayo de un diccionario de literatura*, Tomo I, Términos, conceptos, ismos literarios, 3ª ed., Madrid, Aguilar.
- (2004) SCHIPPER, Mineke. *No te cases con una mujer de pies grandes. La mujer en los proverbios del mundo*, España, Océano.
- (1997) SCOTT, Juan W. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, UNAM-Porrúa.
- (1997) _____. “El género: una categoría útil para el análisis histórico” en, *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, UNAM-Porrúa.
- (2002) SERGE, André. *¿Qué quiere una mujer?*, México, Siglo XXI.
- (2006) SERRANO, Ángela. *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*, Barcelona, Ariel.
- (2001) SERRET, Estela. *El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Azcapotzalco.
- (2006) SHINODA Bolen, Jean. *Las diosas de cada mujer. Una nueva psicología femenina*, Kairós, Argentina.

- (2002) SILVA Gutiérrez, Blanca Noemí y Raúl Vicente Flores. *Participación femenina en educación superior y expectativas profesionales*, México, Universidad de Guadalajara.
- (1998) SZASZ, Ivonne y Susana Lerner. *Sexualidad en México. Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales*, México, El Colegio de México.
- (1966) TANNEN, Deborah. *Género y discurso*, Buenos Aires, Paidós.
- (1998) TARRÉS, María Luisa. *Género y cultura en América Latina*, México, El Colegio de México.
- (1997) _____. *La voluntad de ser: mujeres en los noventas*, México, El Colegio de México.
- (2005) TASANI, Miriam. “Techo de cristal interno” en, *Sexualidad y género. Una visión psicoanalítica*, Buenos Aires, Lumen.
- (1996) TAYLOR, S. J. y R. Bogdam. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, México, Paidós.
- (2001) TISCHLER Visquerra, Sergio y Genaro Carnero Roqué (Coordinadores). *Conflicto, violencia y teoría social. Una agenda sociológica*, México, Universidad Iberoamericana Golfo Centro.
- (1989) TODOROV, Tzvetan. *Nosotros y los otros*, México, Siglo XXI.
- (2001) TOMÉ González, Amparo y Xavier Rambla. *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*, Barcelona, Síntesis.
- (2001) _____. “La construcción de las identidades masculinas y femeninas en la escuela” en, *Educación en femenino y en masculino*, Madrid, Akal.
- (2001) TORRABADELLA, Laura, Elizabet Tejero y Louis Lemkow. *Mujeres y lucha cotidiana por el bienestar*, Barcelona, Icaria.
- (2004) TORRES Falcón, Marta (Compiladora). *Violencia contra las mujeres en contextos urbanos y rurales*, México, El Colegio de México.

- (2002) TOWNSEND, Janet Gabriel y otras autoras. “Contenido del empoderamiento: como entender el poder” en, *Las mujeres y el poder*, México, Plaza y Valdés.
- (1997) TRAVERS J., Cerril. *El estrés de los profesores*, Barcelona, Paidós.
- (1990) URRUTIA, Elena. *Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en México: aportes desde diversas disciplinas*, México, El Colegio de México.
- (S-F) Universidad Veracruzana. *Consolidación y proyección de la Universidad Veracruzana. Hacia el siglo XXI*, Xalapa, UV.
- (S-F) Universidad Veracruzana. *Consolidación y proyección en el siglo XXI. Hacia un paradigma universitario alternativo, 2001-2005*, Xalapa, UV.
- (1997) _____. *Ley de Autonomía*.
- (1999) _____. *Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana*, Xalapa.
- (2006) _____. *Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico*, Xalapa.
- (2004) VAZQUEZ Recio, Rosa. “La negación de lo femenino en las instituciones educativas” en, *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (1997) VELASCO, Honorio y Ángel Díaz de Rada. *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela*, Madrid, Trotta.
- (1993) VELASCO, Maíllo F., Javier García Castaño y Ángel Díaz de Rada. *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid, Trotta.
- (2002) VIGARA Tauste, Ana Ma. y Rosa Ma. Jiménez Catalán (eds.) *Género, sexo y discurso*, Madrid, El laberinto.
- (1999) VV. AA. *Alteridades*, Año 1, No.1, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- (1991) VV.AA. *Antropología y epistemología*, Año 1, No. 1, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa.

- (2000) VV.AA. *Colección Pedagógica Universitaria*, No. 34, México, UV.
- (2004) VV.AA. *Debate feminista*, Año 15, Vol.30, México.
- (2001) VV.AA. *Desacatos. Revista de Antropología Social* 6, México, CIESAS.
- (1997) VV.AA. *Estudios sociales. Revistas de investigación del noreste*, Volumen VIII, No. 13, Enero-junio, Universidad de Sonora.
- (1991) VV.AA. *Foro universitario 93*, enero-febrero, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- (1993) VV.AA. *Perspectivas feministas* (Antología). México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- (1999) VV.AA. *Sociológica*, Año 14, No. 41, México, Universidad Autónoma Metropolitana, septiembre-diciembre.
- (1989) VV. AA. *Universidad Futura*, V.I, No.3, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Azcapotzalco.
- (2001) WARNER, María. *Tú sola entre las mujeres*, Madrid, Taurus.
- (1998) WEEKS, Jeffrey. *Sexualidad en México*, México, El Colegio de México.
- (1998) _____. “La construcción de las identidades genéricas y sexuales. La naturaleza problemática de las identidades” en, *Sexualidad en México*, México, El Colegio de México.
- (2000) WELTI, Carlos y Beatriz Rodríguez. *Mujer, género y población en México*, México, El Colegio de México.
- (2000) _____. “Trabajo extradoméstico femenino y comportamiento reproductivo” en, *Mujer, género y población en México*, México, El Colegio de México.
- (2001) ZAPATA MARTELO, Emma, Verónica Vázquez García y Pilar Alberti Manzanares (Coordinadoras). *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional*, México, Colegio de Posgraduados MIAC, ANUIES/Consejo Británico.

(2002) _____ y colaboradores. *Las mujeres y el poder. Contra el patriarcado y la pobreza*, México, Plaza y Valdés.

(1975) ZILLI Bernardi, Juan. *Reseña histórica de la educación en el Estado de Veracruz*, Tomo II, Veracruz, Dirección General de Enseñanza Media.

ANEXOS

ANEXO I

GUÍA DE ENTREVISTA

Entrevista número _____

Fecha _____

Duración _____

I. DATOS PERSONALES

1. Edad en años cumplidos ()

2. Lugar de procedencia: _____ Estado: _____ País: _____

3. Estado civil

a) Soltera..... ()

b) Unión libre..... ()

c) Casada..... ()

d) Separada..... ()

e) Viuda..... ()

¿Vive con su esposo (compañero) o sola?

¿Ha tenido hijos? SI () NO ()

¿Cuántos? _____

Edad de los hijos: _____

4. ¿Qué otras personas viven en su hogar? _____

a. Parentesco con la entrevistada

b. Sexo

c. Edad

d. Escolaridad

e. Estado civil

f. Ocupación principal

5. ¿Es miembro del Sindicato?

6. ¿Forma parte de alguna comunidad religiosa?

7. ¿Es miembro activa de algún partido político?

8. ¿Qué actividades deportivas realiza?

9. ¿Cuáles son sus distracciones?
10. ¿Qué lee? ¿Con qué periodicidad?
11. ¿Cuáles son las actividades placenteras que realiza (cine, conciertos, literatura, etc.)?

12. Personas con las que vivía antes de casarse

- ¿Vivió siempre en el mismo lugar?
- ¿Vivía con los padres? si _____ no _____
- ¿Cuáles fueron las razones del cambio y hacia donde?
- ¿Los padres trabajaban? si _____ no _____
- ¿Qué lugar ocupaba entre sus hermanos?
- ¿Antes de iniciar la universidad trabajó?
- ¿Dónde? _____
- ¿Por qué trabajaba?
- ¿Quién lo decidió?

13. Significado del trabajo del padre y/o de la madre

- ¿En qué trabajaba el padre?
- ¿Su madre trabajó?
- ¿Trabajaba y criaba a los hijos?

14. Dinámica y ejercicio de la autoridad en la familia de origen

- ¿Quién era el jefe de la familia?
- ¿Quién tomaba las decisiones importantes en la economía y en la educación de los hijos? El padre _____ La madre _____ Otros _____

15. Primera unión

- ¿Qué edad tenía cuando se casó (unió)?
- ¿Qué cambios tuvo que hacer en su vida al casarse?
- ¿Tiene libertad de acción?
- ¿Tiene amigas/os?

16. Divorcios, separaciones y sus significados

- ¿Cuándo y cómo ocurrió? ¿Cómo lo vivió? ¿Qué cambios trajo a su vida?
- ¿Transformó su vida laboral y material? ¿Cómo lo enfrentó?

¿Quién mantiene la economía de unidad doméstica? ¿Colabora en la manutención de la familia? ¿Cómo y en qué colabora?

17. Etapas de vida, nacimiento y crianza de los hijos

¿Tenía conocimientos sobre su condición de mujer? ¿Cómo los adquirió? ¿Por qué medios?

¿Cómo vivió la menarquía? ¿Tuvo síntomas? ¿A qué los atribuye?

¿A qué edad inició su vida sexual? ¿Cómo la vivió? ¿Continúa sexualmente activa?

¿A qué edad tuvo los hijos? ¿Se ha preguntado alguna vez si quería tenerlos? ¿Cómo vivió los embarazos? ¿Le gustó más tener hijas o hijos? ¿Tuvo que hacer cambios en su vida con el nacimiento de los hijos? ¿Transformó su vida de pareja? ¿Transformó su vida laboral? ¿Dejó de trabajar cuando tuvo sus hijos? ¿Dejó de estudiar? ¿Cambió de trabajo? ¿Quién decide sobre la educación de los hijos? ¿Qué han significado los hijos para usted? ¿Están viviendo con Ud.? ¿Cómo vivió la separación de los hijos? ¿La partida la deprimió? ¿En algunos momentos más que en otros? ¿Por qué?

II. LO INSTITUCIONAL

a. Antecedentes escolares

Grados obtenidos:

- a. Escuela Normal u otro. Pasante Titulada
- b. Licenciatura
- c. Especialidad
- d. Maestría
- e. Doctorado

¿Por qué eligió la carrera?

¿Quién incidió en su decisión?

¿En caso de no haberse titulado explique las causas? _____

b. Antecedentes laborales

Edad en la que empezó a trabajar ¿En qué?

¿Cuándo inicio su trabajo en la docencia? ¿En qué nivel educativo? ¿Con qué nivel?

¿Cómo consiguió el trabajo?

¿Trabaja en otra institución? ¿Dónde? ¿En qué horarios?

¿Cuántas horas de clase dicta semanalmente? ¿Cómo las prepara? ¿Cuándo? ¿Qué es lo que más le gusta de la docencia? ¿Qué otras actividades realiza fuera de las horas de clase? ¿Forma parte del cuerpo docente del Nuevo Modelo Educativo? ¿Afectó su práctica académica? ¿En qué aspectos?
¿Orienta a sus alumnos? ¿A quién asesora más a las/os alumnas/os? ¿Sobre qué temas? ¿Con quienes posee mejor comunicación?
¿En sus materias incluye contenidos sobre género y diversidad? ¿Orienta de manera semejante sobre temas de sexualidad a las mujeres y a los varones? ¿Puede comunicarse sin conflictos sobre estos temas?
¿Qué espera lograr con su trabajo independencia, mejor condición económica, realización, prestigio? ¿Cómo se percibe como académica? ¿Piensa que todas las mujeres deben de trabajar o sólo, deben hacerlo en algún momento de su vida?
¿Cuándo trabajaba como le hacía con sus hijos? ¿Quién la apoyaba? ¿Su madre y/o pariente, su marido, una empleada?
¿Quién se hace cargo de las tareas domésticas? ¿Quién la ayuda? ¿Cada cuánto?
¿El trabajo la ha hecho cambiar de vida?
¿Cuáles han sido las mayores gratificaciones de su vida? ¿Cuáles las etapas más tristes?

c. Trayectoria

¿En su trabajo son más hombres o más mujeres? ¿Son más jóvenes o mayores que usted? ¿Qué tipo de relaciones mantiene con los compañera (os) de trabajo?
¿Qué tipo de comunicación comparte con los hombres y qué con las mujeres? ¿Las tareas que hacen los hombres son iguales a las que realizan las mujeres? ¿Cómo se lleva con sus compañeras/os? ¿Se apoyan? ¿Tienen conflictos? ¿De qué tipo?
¿Realizan el mismo tipo de tareas los hombres que las mujeres? ¿En la Facultad hombres y mujeres tienen las mismas posibilidades de llegar a las categorías de mayor nivel? ¿Quiénes respetan más su trabajo los hombres o las mujeres? ¿Quiénes en la institución trabajan más intensamente las mujeres y/o los hombres y? ¿Podría explicar el tipo de actividad que realizan en grupo? ¿Tiene contactos fuera de la institución con las/os maestras/os? ¿Con sus familias? ¿En qué momentos?
¿Ha desempeñado cargos directivos? ¿Cuándo y dónde?
¿Los directivos han sido mayoritariamente mujeres u hombres? ¿Tiene buenas relaciones con los directivos? ¿Con las mujeres y/o los hombres? En caso de tener conflictos ¿Cuáles son los más recurrentes? ¿Por qué?

¿Alguna vez le han faltado el respeto en su lugar de trabajo? ¿Quiénes? ¿Por qué y bajo qué circunstancias? ¿Forma parte del grupo de poder? ¿Sus decisiones son tomadas en cuenta?
¿Qué le gusta y qué le disgusta de su trabajo?

d. Profesionalización

¿Ha realizado cursos de actualización? ¿Cuáles? ¿Dónde? ¿De qué nivel?
¿Asiste regularmente a congresos o eventos académicos? ¿En la Universidad, en otras universidades nacionales o en instituciones académicas fuera del país? ¿Ha tomado año sabático? ¿Qué actividades realizó? ¿Cuántos? ¿Tiene beca(s)? ¿Desde cuándo? ¿Qué significó el haber obtenido la beca? ¿O haberla perdido? ¿Qué ha significado el trabajo en su vida?
¿Qué etapas de su vida han sido la más productiva académicamente? ¿Cuál la menos? ¿Por qué?
¿Cuáles son sus proyectos académicos? ¿Qué piensa hacer? ¿Tiene planeado jubilarse? ¿Cuándo? ¿A qué se piensa dedicar? ¿No lo ha planeado? ¿Qué puede decir de su situación actual? ¿Cree que su trabajo ha sido afectado por los cambios de la universidad o del país? ¿Considera que la situación de las académicas ha cambiado en los últimos años? ¿En qué aspectos? ¿Por qué? ¿Qué significado le otorga ser mujer y ser docente? ¿Cuáles son sus posibilidades? ¿Cuáles sus limitaciones?
¿A lo largo de su carrera cuáles han sido las mayores gratificaciones y experiencias negativas? ¿Cuándo? ¿En qué momento de su vida? ¿Qué significaron para Ud.?

ANEXO II

CUESTIONARIO

ESTIMADA COMPAÑERA

Necesito su colaboración. El motivo, estoy recabando un conjunto de datos sobre las académicas universitarias para una investigación sobre la “Construcción de las identidades genéricas en la Universidad” por lo que las respuestas a este cuestionario serán de gran ayuda e importancia para mi trabajo de tesis doctoral.

La información que recoja es confidencial y, en ningún caso, serán difundidos los datos de quienes lo contesten. Me gustaría que respondiera con sinceridad, pues los resultados pueden ser de gran utilidad para todos.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN
Mtra. Ana Ester Eguinoa

I. DATOS PERSONALES

1. Fecha de nacimiento: _____

2. Estado civil:

- f) Soltera..... ()
- g) Unión libre ()
- h) Casada ()
- i) Separada ()
- j) Divorciada..... ()
- k) Viuda ()

3. ¿Ha tenido hijos? SI () NO () ¿Cuántos? _____

No. De hijos	Hijo 1	Hijo 2	Hijo 3	Hijo 4	Hijo 5
Edad					

4. ¿Dejó de trabajar cuando tuvo sus hijos? SI () NO ()
 ¿Durante cuánto tiempo? _____
 ¿Dejó de estudiar? SI () NO ()
 ¿Se reincorporó al mismo trabajo? SI () NO ()
 ¿Cambió de trabajo? SI () NO ()

5. Vive en casa:
 Propia () Rentada () De algún familiar ()

6. Marque el número de cuartos con los que cuenta su casa:

Cuartos	Dormitorio	Comedor	Estudio	Baño	Cocina	Garage	Sala	Servicio
Número								

7. Marque el número de personas que habitan en su casa ()

	Marido	Hijos	Padres	Otros familiares	Empleados
Número					

8. Indique cuántas personas dependen de Ud.

	Marido	Hijos	Padres	Otros familiares	Empleados
Económicamente					
Atención y cuidado					

9. Marque en el paréntesis de la derecha a cuanto asciende el ingreso mensual de su familia:

- De \$2500,00 a \$5000,00 ()
- Entre \$5.000,00 y \$10.000,00 ()
- De \$10.000,00 a \$15.000,00 ()
- De \$15.000,00 a \$20.000,00 ()
- De \$20.000,00 a \$30.000,00 ()
- Más de \$30.000,00 ()

10. Indique, en términos porcentuales, cómo está dividido el ingreso de la familia:

	Marido	Hijos	Propios	Otros familiares
Porcentaje				

11. Marque el número de horas semanales que dedica a las actividades domésticas:

	Cocinar	Lavar	Planchar	Limpiar	Compras	Llevar hijos a la escuela	Arreglo de jardín	Cuidado de mascotas	Otras
Horas									

12. ¿En su familia de qué manera se distribuye porcentualmente el trabajo doméstico?

	Usted	Marido	Hijos	Otros familiares	Empleados
Porcentaje					

13. Indique en términos porcentuales cómo se distribuye la toma de decisiones en su familia:

	Economía	Educación hijos	Conservación vivienda	Arreglo del hogar	Viajes
Esposo					
Usted					

14. ¿En cuáles de las siguientes actividades su pareja le ha permitido tomar decisiones personales?

	Trabajo	Tener amigas	Gastar su dinero	Salir a eventos	Tener amigos	Viajar	Cuidado personal
SI							
NO							

15. De las siguientes actividades culturales indique ¿Con qué frecuencia las realiza y con quién?

Actividad	Frecuencia					¿Con quién?		
	MF*	F	CN	Nunca	Sola	Amigas	familiares	Amigos
Conciertos								
Teatro								
Cine								
Literatura								
Museos								
Deportes								
Viajes o paseos								

*MF: muy frecuentemente; F: frecuentemente; CN: casi nunca

II. ANTECEDENTES FAMILIARES

16. ¿Qué nivel máximo de escolaridad alcanzaron sus padres?

	Ninguno	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Licenciatura	Postgrado
Padre						
Madre						

III. ANTECEDENTES ESCOLARES

17. Grados obtenidos.

	Escuela Normal u otro	Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado
Pasante					
Titulada					

18. ¿En caso de no haberse titulado en alguno de los niveles indique las causas?

	Económicas	Materiales	Hijos	Cuidado de los padres	Salud	Cambio residencia	Otros
Causas							

19. Marque los 5 motivos principales por los que eligió su carrera. El 5 es el puntaje más importante y el 1 es el de menor importancia.

- Tradición familiar ()
- Le gustaba la carrera ()
- Decisión del padre ()
- Incidencia de la madre ()
- Orientación de los maestros ()
- Facilidad de la carrera ()
- Por los amigos ()
- Bajo costo de la carrera ()
- Cercanía del hogar ()
- Carrera de segunda opción ()

IV. ANTECEDENTES ACADÉMICOS

20. Año en el que empezó a trabajar: _____ ¿En qué? _____

21. Año en que inició la docencia _____ Institución _____
 Nivel educativo _____

22. ¿Cómo consiguió su trabajo?

	Examen de oposición	Recomendación de los maestros	Contactos	Otras
Forma				

23. ¿Qué categoría académica posee y en qué año la obtuvo?

	TITULAR			ASOCIADA			POR ASIGNATURA		TEC. ACADÉMICA	
	A	B	C	A	B	C	A	B	A	B
CATEGORÍA										
AÑO										

24. Marque las 4 situaciones que más le agradan de su práctica docente. El 4 Corresponde a la más importante y 1 es la de menor importancia:

- Dar clase ()
- Desarrollo personal ()
- Asesorar a los alumnos ()
- El contacto con las académicas ()
- El contacto con los docentes ()
- Asesorar a las alumnas ()
- Salir de la casa ()

25. ¿Qué otras actividades académicas realiza fuera de las horas de clase?

	Tutorías	Asesoría tesis	Investigación	Conferencias	Asist. eventos	Present. ponencias	Otras
Actividades							

26. La puesta en práctica del MEIF trajo modificaciones a su práctica docente:

	Actualización de contenidos	Metodologías de enseñanza	Aprendizaje nuevas tecnologías	Sistemas de evaluación	Relación con los estudiantes	Relación con las (os) docentes
Mucho						
Regular						
Poco						

27. Enumere en orden de importancia las 8 mayores gratificaciones obtenidas como académica. El 8 es la más alta y el 1 corresponde a la más baja.

- Crecimiento intelectual ()
- Reconocimiento de los alumnos ()
- Mayores relaciones académicas ()
- Reconocimiento de colegas ()
- Obtención de grados ()
- Ganar independencia como mujer ()
- Obtención de becas y de estímulos ()
- Reconocimiento familiar ()
- Mejorar la situación económica ()
- Reconocimiento social ()

28. Marque las 8 experiencias más negativas que ha tenido durante su carrera. Donde 8 es la más alta y el 1 la más baja.

- Falta de reconocimiento de la Facultad ()
- Impugnaciones de los alumnos ()
- Desprestigio frente a los alumnos ()
- Descrédito frente a los otros académicos ()
- Falta de obtención de grado ()
- Estudiar obligatoriamente un postgrado ()
- Falta de reconocimiento por la familia ()
- Perder becas y estímulos ()
- Tener un salario insuficiente ()
- Clima laboral negativo ()
- Ambiente intelectual poco estimulante ()
- Desprestigio público ()
- Otras. Indicar _____

V. TRAYECTORIA

29. ¿Ha desempeñado cargos directivos? SI () NO ()

	Facultad	Universidad	Otras instituciones educativas
Lugar			

30. De las siguientes expresiones marque su grado de acuerdo.

	T. Acuerdo	M.Acuerdo	Acuerdo	Desacuerdo
¿Las tareas de las maestras son iguales a las de los maestros?				
¿En la Facultad tienen las mismas posibilidades de llegar a las categorías de mayor nivel las mujeres que los varones?				
¿Las actividades académicas de las maestras se valoran de la misma manera que las de los maestros?				
¿Los vínculos académicos son más fuertes entre los varones que entre las mujeres?				
¿Los vínculos afectivos son más fuertes entre las maestras que entre los maestros?				
¿Los alumnos tienen mejor desempeño escolar que las alumnas?				
¿Los profesores tienen más relaciones académicas fuera de la institución que las maestras?				
¿Las profesoras son objeto de falta de respeto y agravio en la Facultad?				

31. ¿En qué grado participa en la toma de decisiones de la Institución?

	Juntas Académicas	Consejo Técnico	Academias	Planes y programas	Cargas	Horarios	Presupuesto
Alto							
Medio							
Bajo							
Nulo							

32. ¿Ha tenido año sabático? SI () NO ()
 ¿En qué años y qué actividades realizó?

	Postgrado	Curso actualización	Investigación	Trabajó en otra institución	Otras
Año					
Actividad					

33. ¿Tiene beca de productividad? SI () NO ()
 ¿Desde que año y en que nivel?

	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001-2003	2003-2005
Año											
Nivel											

ANEXO III

REPORTE ESTADÍSTICO (ÍNDICES)

EDAD

AÑOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
25 - 35	2	5.26
36 - 50	21	55.26
MAS DE 50	14	36.84
N/R	1	2.63
Total	38	100.00

ESTADO CIVIL

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SOLTERA	10	26.32
UNIÓN LIBRE/CASADA	19	50.00
SEPARADA/DIVORCIADA	7	18.42
VIUDA	2	5.26
Total	38	100.00

NÚMERO DE HIJOS

NÚMERO DE HIJOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1 o 2	18	47.37
3 o 5	6	15.79
N/R	14	36.84
Total	38	100.00

EDAD DE HIJO 1

EDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
2 a 16	7	18.42
17 o MÁS	18	47.37
N/R	13	34.21
Total	38	100.00

TIEMPO QUE DEJO DE TRABAJAR CUANDO TUVO HIJOS

MESES		FRECUENCIA	PORCENTAJE
1 - 3	LEGAL	5	13.16
MÁS DE 3	SOBRE ESTIMACION DE MATERNIDAD	7	18.42
N/R		26	68.42
Total		38	100.00

NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LA VIVIENDA

NIVEL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
BAJO	3	7.89
MEDIO	23	60.53
ALTO	12	31.58
Total	38	100.00

NIVEL	DESCRIPCIÓN
BAJO	CASA PROPIA, DOS DORMITORIOS, UN COMEDOR, SIN ESTUDIO, UN BAÑO, UNA COCINA, SIN GARAGE, UNA SALA, SIN CUARTO DE SERVICIO.
MEDIO	CASA PROPIA O RENTADA, DOS O TRES DORMITORIOS, UN COMEDOR, UN ESTUDIO, UNO O DOS BAÑOS, UNA COCINA, CON GARAGE, UNA SALA, CON CUARTO DE SERVICIO.
ALTO	CASA PROPIA O RENTADA, CINCO Y SEIS DORMITORIOS, DOS COMEDORES, UNO O DOS ESTUDIOS, CUATRO Y SEIS BAÑOS, UNA COCINA, UNO O DOS GARAGES, UNA O DOS SALAS, CON CUARTO DE SERVICIO.

INGRESO MENSUAL FAMILIAR

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
\$2500 A \$5000	5	13.16
\$5000 A \$10000	5	13.16
\$10000 A \$15000	5	13.16
\$15000 A \$20000	11	28.95
\$20000 A \$30000	7	18.42
MÁS DE \$30000	4	10.53
N/R	1	2.63
Total	38	100.00

TRABAJO DOMÉSTICO

	NO LO HACE	BAJO	MEDIO	ALTO
COCINAR	31.58	36.84	18.42	13.16
LAVAR	36.84	39.47	10.53	13.16
PLANCHAR	55.26	39.47	5.26	0.00
COMPRAR	10.53	65.79	18.42	5.26
HIJOS	71.05	15.79	13.16	0.00

DISTRIBUCIÓN DEL TRABAJO DOMÉSTICO

	NO LO HACE	BAJO	MEDIO	ALTO
USTED	7.89	63.16	15.79	13.16
MARIDO	63.16	13.16	13.16	10.53
HIJOS	52.63	26.32	15.79	5.26
EMPLEADOS	34.21	21.05	21.05	23.68

TOMA DE DECISIONES EN LA FAMILIA

ESPOSO

	BAJO	MEDIO	ALTO
ECONOMÍA	22.22	72.22	5.56
EDUCACIÓN DE LOS HIJOS	23.53	58.82	17.65
CONSERVACIÓN DE LA VIVIENDA	22.22	55.56	22.22
ARREGLO DEL HOGAR	64.71	35.29	0.00
VIAJES	29.41	58.82	11.76

USTED

	BAJO	MEDIO	ALTO
ECONOMIA	3.03	39.39	57.58
EDUCACION DE LOS HIJOS	8.00	40.00	52.00
CONSERVACION DE LA VIVIENDA	12.12	30.30	57.58
ARREGLO DEL HOGAR	5.88	11.76	82.35
VIAJES	9.38	34.38	56.25

ACTIVIDADES EN LAS QUE LA PAREJA LE PERMITE TOMAR DECISIONES (SOLAS/ UNIÓN LIBRE/CASADA)

	LIBERADA	MENOS LIBERADA
TRABAJO	94.74	5.26
TENER AMIGAS	100.00	0.00
GASTAR DINERO	100.00	0.00
SALIR A EVENTOS	100.00	0.00
TENER AMIGOS	94.74	5.26
VIAJAR	84.21	15.79
CUIDADO PERSONAL	94.74	5.26

ACTIVIDADES CULTURALES QUE REALIZA

ACTIVIDADES	PERTENENCIA A UNA CLASE				DEPENDENCIA				
	NUNCA	CASI NUNCA	FRECUENTE Y MUY FRECUENTEME NTE	N/R	SOLA	AMIGAS	FAMILIA- RES	AMIGOS	N/R
CONCIERTOS	5.26	21.05	55.26	18.42	5.26	34.21	23.68	7.89	28.95
TEATRO	10.53	34.21	39.47	15.79	5.26	44.74	18.42	2.63	28.95
CINE	0.00	21.05	73.68	5.26	5.26	42.11	39.47	0.00	13.16
LITERATURA	5.26	5.26	76.32	13.16	47.37	15.79	10.53	0.00	26.32
MUSEOS	5.26	26.32	60.53	7.89	10.53	31.58	28.95	5.26	23.68
DEPORTES	7.89	36.84	44.74	10.53	23.68	23.68	18.42	0.00	34.21
VIAJES PASEOS	0.00	18.42	76.32	5.26	10.53	34.21	39.47	0.00	15.79

NIVEL DE ESCOLARIDAD DE LOS PADRES

ESCOLARIDAD	PADRE		MADRE	
	NINGUNO	0	0.00	3
PRIMARIA	18	47.37	19	50.00
SECUNDARIA	4	10.53	9	23.68
BACHILLERATO	5	13.16	1	2.63
LICENCIATURA	7	18.42	4	10.53
POSGRADO	1	2.63	0	0
N/R	3	7.89	2	5.26
TOTAL	38	100.00	38	100.00

GRADOS OBTENIDOS

	LICENCIATURA	ESPECIALIDAD	MAESTRIA	DOCTORADO
TITULADA	78.95	47.37	52.63	5.26
PASANTE	2.63	7.89	31.58	15.79
N/R	18.42	44.74	15.79	78.95
TOTAL	100.00	100.00	100.00	100.00

AÑO EN EL QUE EMPEZO A TRABAJAR

ANTIGUEDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
15 O MENOS	3	7.89
16 A 29	19	50.00
MAS DE 29	16	42.11
TOTAL	38	100.00

SITUACIONES QUE MÁS LE AGRADAN DE LA PRÁCTICA

ORDEN DE IMPORTANCIA	DAR CLASE	DESARROLLO PERSONAL	ASESORAR A LOS ALUMNOS	CONTACTO CON LAS ACADÉMICAS	CONTACTO CON LOS ACADÉMICOS	ASESORAR A LAS ALUMNAS	SALIR DE LA CASA
4	68.42	42.11	36.84	-	5.26	26.32	-
3	15.79	34.21	13.16	7.89	13.16	15.79	-
2	2.63	7.89	36.84	18.42	10.53	10.53	-
1	5.26	13.16	7.89	15.79	21.05	5.26	15.79

SITUACIÓN	ORDEN DE IMPORTANCIA 4 y 3
DAR CLASE	84.21
DESARROLLO PERSONAL	76.32
ASESORAR A LOS ALUMNOS	50.00
CONTACTO CON LAS ACADÉMICAS	7.89
CONTACTO CON LOS ACADÉMICOS	18.42
ASESORAR A LAS ALUMNAS	39.11
SALIR CASA	0.00

LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL MEIF TRAJO MODIFICACIONES EN SU PRÁCTICA

	ACTUALIZACIÓN DE CONTENIDOS	METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA	APRENDIZAJE DE NUEVAS TECNOLOGÍAS	SISTEMAS DE EVALUACIÓN	RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES	RELACIÓN CON LAS (OS) DOCENTES
Mucho	55.26	47.37	47.37	44.74	36.84	31.58
Regular	26.32	31.58	26.32	23.68	23.68	21.05
Poco	7.89	10.53	18.42	18.42	18.42	28.95

MAYORES GRATIFICACIONES OBTENIDAS COMO ACADÉMICA

- 1) CRECIMIENTO INTELECTUAL
- 2) RECONOCIMIENTO DE LOS ALUMNOS
- 3) MAYORES RELACIONES ACADÉMICAS
- 4) RECONOCIMIENTO DE COLEGAS
- 5) OBTENCIÓN DE GRADOS
- 6) GANAR INDEPENDENCIA COMO MUJER
- 7) OBTENCIÓN DE BECAS Y ESTIMULOS
- 8) RECONOCIMIENTO FAMILIAR
- 9) MEJORAR LA SITUACIÓN ECONÓMICA
- 10) RECONOCIMIENTO SOCIAL

ORDEN DE IMPORTANCIA	GRATIFICACION									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	44.74	28.95	2.63	2.63	7.89	13.16	2.63	5.26	13.16	2.63
7	21.05	7.89	10.53	7.89	2.63	15.79	2.63	5.26	10.53	5.26
6	10.53	10.53	10.53	-	13.16	5.26	2.63	15.79	7.89	5.26
5	7.89	7.89	18.42	15.53	10.53	5.26	7.89	10.53	10.53	7.89
4	-	5.26	15.79	13.16	15.79	2.63	7.89	10.53	13.16	2.63
3	-	13.16	5.26	13.16	2.63	7.89	5.26	7.89	-	21.05
2	2.63	13.16	5.26	5.26	5.26	5.26	2.63	2.63	13.16	7.89
1	5.26	2.63	7.89	10.53	5.26	5.26	7.89	5.26	5.26	13.16
N/R	7.89	10.53	23.68	36.84	36.84	39.47	60.53	36.84	26.32	34.21

EXPERIENCIAS NEGATIVAS DURANTE LA CARRERA

- 1) FALTA DE RECONOCIMIENTO DE LA FACULTAD
- 2) IMPUGNACIONES DE LOS ALUMNOS
- 3) DESPRESTIGIO FRENTE A LOS ALUMNOS
- 4) DESCRÉDITO FRENTE A LOS OTROS ACADÉMICOS
- 5) FALTA DE OBTENCIÓN DE GRADO
- 6) ESTUDIAR OBLIGATORIAMENTE UN POSTGRADO
- 7) FALTA DE RECOGIMIENTO POR LA FAMILIA
- 8) PERDER BECAS Y ESTIMULOS
- 9) TENER UN SALARIO INSUFICIENTE
- 10) CLIMA LABORAL NEGATIVO
- 11) AMBIENTE INTELECTUAL POCO ESTIMULANTE
- 12) DESPRESTIGIO PÚBLICO
- 13) OTRAS:
 1. Falta de compartir entre compañeros exp.y conoc.;ser individualista
 2. No he tenido ninguna
 3. Falta de ética y honestidad de compañeros académicos
 4. Falta de oportunidades laborales, T.C
 5. Premura de tiempos para preparar clase y falta de nivel de alumnos
 6. Prepotencia de autoridades (Direc.,C.T., J.A.) por no pertenecer a su grupo
 7. Limitaciones del modelo
 8. Conflictos entre compañeros
 9. Imponer funciones

ORDEN DE IMPORTANCIA	EXPERIENCIA NEGATIVA												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
8	13.16	2.63	-	2.63	-	-	-	5.26	18.42	15.79	10.53	2.63	
7	13.16	-	-	2.63	7.89	-	-	-	10.53	5.26	2.63	-	
6	5.26	2.63	2.63	-	5.26	-	2.63	5.26	-	5.26	7.89	2.63	
5	2.63	2.63	-	5.26	2.63	5.26	-	5.26	2.63	5.26	7.89	-	
4	2.63	-	-	-	-	-	2.63	7.89	10.53	2.63	5.26	-	
3	2.63	2.63	-	-	2.63	2.63	-	2.63	-	-	-	-	
2	2.63	-	2.63	5.26	2.63	-	2.63	2.63	-	-	5.26	-	
1	-	7.89	5.26	2.63	2.63	5.26	5.26	5.26	2.63	5.26	5.26	2.63	
N/R	57.89	81.58	89.47	81.58	76.32	86.84	86.84	65.79	55.66	60.53	55.26	92.11	

DE LAS SIGUIENTES EXPRESIONES MARQUE SU GRADO DE ACUERDO

- 1) ¿LAS TAREAS DE LAS MAESTRAS SON IGUALES A LAS DE LOS MAESTROS?
- 2) ¿EN LA FACULTAD TIENEN LAS MISMAS POSIBILIDADES DE LLEGAR A LAS CATEGORÍAS DE MAYOR NIVEL LAS MUJERES QUE LOS VARONES?
- 3) ¿LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS DE LAS MAESTRAS SE VALORAN DE LA MISMA MANERA QUE LAS DE LOS MAESTROS?

- 4) ¿LOS VÍNCULOS ACADÉMICOS SON MÁS FUERTES ENTRE LOS VARONES QUE ENTRE LAS MUJERES?
- 5) ¿LOS VÍNCULOS AFECTIVOS SON MÁS FUERTES ENTRE LAS MAESTRAS QUE ENTRE LOS MAESTROS?
- 6) ¿LOS ALUMNOS TIENEN MEJOR DESEMPEÑO ESCOLAR QUE LAS ALUMNAS?
- 7) ¿LOS PROFESORES TIENEN MÁS RELACIONES ACADÉMICAS FUERA DE LA INSTITUCIÓN QUE LAS MAESTRAS?
- 8) ¿LAS PROFESORAS SON OBJETO DE FALTA DE RESPETO Y AGRAVIO EN LA FACULTAD?

GRADO DE ACUERDO	EXPRESIONES							
	1	2	3	4	5	6	7	8
TOTALMENTE	63.16	63.16	63.16	2.63	26.32	2.63	-	-
MUY DE ACUERDO	2.63	7.89	10.53	10.53	18.42	2.63	15.79	-
ACUERDO	21.05	15.79	18.42	7.89	13.16	2.63	10.53	2.63
DESACUERDO	5.26	7.89	2.63	68.42	34.21	86.84	52.63	92.11
					No consenso		No consenso	

GRADO DE PARTICIPACIÓN EN LA TOMA DE DECISIONES DE LA INSTITUCIÓN

GRADO DE PARTICIPACIÓN	JUNTA ACADÉMICA	CONSEJO TÉCNICO	ACADEMIAS	PLANES Y PROGRAMAS	CARGAS	HORARIOS	PRESU-PUESTO
ALTO	28.95	7.89	68.42	44.74	7.89	10.53	2.63
MEDIO	50.00	13.16	15.79	26.32	13.16	13.16	2.63
BAJO	13.16	15.79	10.53	13.16	7.89	13.16	2.63
NULO	2.63	34.21	-	2.63	42.11	31.58	60.53

AÑO SABÁTICO

ACTIVIDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
POSTGRADO	10	26.32
CURSO DE ACTUALIZACIÓN	4	10.53
INVESTIGACIÓN	4	10.53
TRABAJO EN OTRA INSTITUCIÓN	3	7.89
OTRAS	1	2.63
NO HAN TENIDO AÑO SABÁTICO	16	42.11
TOTAL	38	100.00

BECA DE PRODUCTIVIDAD

PARTICIPANTE (PERFIL)		PRODUCTIVIDAD													
		AÑO													
		1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
A	I	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
B	IV			B											
C	II										C	C	C	C	C
D	III								D	D	D	D	D		
E					E		E			E	E	E	E		
F						F	F	F	F	F	F	F	F	F	
G	II								G	G	G	G	G	G	G
H				H					H	H	H	H	H	H	H
I									I	I	I	I	I	I	I
J								J	J	J	J	J	J	J	J
K	I	K	K	K	K	K	K	K	K	K					
L	III					L	L	L	L	L	L	L	L	L	L

ANEXO IV

REPORTE ESTADÍSTICO (CRUCE DE VARIABLES)

EDAD, ESTADO CIVIL Y NÚMERO DE HIJOS

Edad	Estado civil	Numero de hijos		Total
		1 o 2	3 o 5	
25 - 35	Soltera	0	0	0 0%
	Unión libre y casada	0	0	0 0%
	Separada y divorciada	0	0	0 0%
	Viuda	0	0	0 0%
Total		0	0	0
		0%	0%	0%
36 - 50	Soltera	1	1	2 14.3%
	Unión libre y casada	9	1	10 71.4%
	Separada y divorciada	1	0	1 7.1%
	Viuda	1	0	1 7.1%
Total		12	2	14
		85.7%	14.3%	100%
50 o mas	Soltera	0	0	0 0%
	Unión libre y casada	2	2	4 44.4%
	Separada y divorciada	2	2	4 44.4%
	Viuda	1	0	1 11.1%
Total		5	4	9
		55.6%	44.4%	100%
Total		17	6	23

NIVEL DE ESTUDIOS Y EDAD

	EDAD	GRADO MAXIMO DE ESTUDIOS (TITULADA)					TOTAL
		L	M	D	E	P	
FRECUENCIA	25 – 35	1	0	1	0	0	2
%		50%	0%	50%	0%	0%	5.4%
FRECUENCIA	36 – 50	4	11	1	5	0	21
%		19.1%	52.4%	4.8%	23.8%	0%	56.8%
FRECUENCIA	50 O MÀS	3	7	0	3	1	14
%		21.4%	50%	0%	21.4%	7.1%	37.8%
TOTAL		8	18	2	8	1	37
		21.6%	48.6%	5.4%	21.6%	2.7%	100%

EDAD, NUMERO DE HIJOS, TOMA DE DECISIONES (ECONOMIA) Y NIVEL MAXIMO DE ESTUDIOS

	EDAD	NH	TOMA DEC.	GRADO MAXIMO DE ESTUDIOS (TITULADA)					TOTAL
				L	M	D	E	P	
		1 = 1 o 2	1 = bajo						
		2 = 3 o 5	2 = medio						
			3 = alto						
FRECUENCIA	25 – 35	1	1	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	25 – 35	1	2	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	25 – 35	1	3	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	Total			0	0	0	0	0	0
%				0%	0%	0%	0%	0%	0%
FRECUENCIA	25 – 35	2	1	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	25 – 35	2	2	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	25 – 35	2	3	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	Total			0	0	0	0	0	0
%				0%	0%	0%	0%	0%	0%

FRECUENCIA	36 -50	1	1	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	36 - 50	1	2	1	2	0	1	0	4
%				25%	50%	0%	25%	0%	36.4%
FRECUENCIA	36 - 50	1	3	1	3	0	3	0	7
%				14%	42.9%	0%	42.9%	0%	63.6%
FRECUENCIA	Total			2	5	0	4	0	11
%				18.2%	45.5%	0%	36.4%	0%	100%
FRECUENCIA	36 -50	2	1	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	36 - 50	2	2	1	0	0	0	0	1
%				100%	0%	0%	0%	0%	50%
FRECUENCIA	36 - 50	2	3	0	1	0	0	0	1
%				0%	100%	0%	0%	0%	50%
FRECUENCIA	Total			1	1	0	0	0	2
%				50%	50%	0%	0%	0%	100%
FRECUENCIA	Más de 50	1	1	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	Más de 50	1	2	1	0	0	1	0	2
%				50%	0%	0%	50%	0%	50%
FRECUENCIA	Más de 50	1	3	0	2	0	0	0	2
%				0%	100%	0%	0%	0%	50%
FRECUENCIA	Total			1	2	0	1	0	4
%				25%	50%	0%	25%	0%	100%
FRECUENCIA	Más de 50	2	1	0	0	0	0	1	1
%				0%	0%	0%	0%	100%	25%
FRECUENCIA	Más de 50	2	2	0	2	0	0	0	2
%				0%	100%	0%	0%	0%	50%
FRECUENCIA	Más de 50	2	3	0	0	0	1	0	1
%				0%	0%	0%	100%	0%	25%
FRECUENCIA	Total			0	2	0	1	1	4
%				0%	50%	0%	25%	25%	100%
TOTAL				4	10	0	6	1	21

**EDAD, NUMERO DE HIJOS, TOMA DE DECISIONES (EDUCACIÓN DE LOS HIJOS)
Y NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS**

	EDAD	NH	TOMA DEC	GRADO MÁXIMO DE ESTUDIOS (TITULADA)					TOTAL
				L	M	D	E	P	
		1 = 1 o 2	1 = bajo						
		2 = 3 o 5	2 = medio						
			3 = alto						
FRECUENCIA	25 - 35	1	1	0	0	0	0	0	0
%									0.0%
FRECUENCIA	25 - 35	1	2	0	0	0	0	0	0
%									0.0%
FRECUENCIA	25 - 35	1	3	0	0	0	0	0	0
%									0.0%
FRECUENCIA	Total			0	0	0	0	0	0
%				0%	0%	0%	0%	0%	0%
FRECUENCIA	25 - 35	2	1	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	25 - 35	2	2	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	25 - 35	2	3	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	Total			0	0	0	0	0	0
%				0%	0%	0%	0%	0%	0%
FRECUENCIA	36 - 50	1	1	0	1	0	0	0	1
%				0%	100%	0%	0%	0%	9.1%
FRECUENCIA	36 - 50	1	2	1	1	0	3	0	5
%				20%	20%	0%	60%	0%	45.5%
FRECUENCIA	36 - 50	1	3	1	3	0	1	0	5
%				20%	60%	0%	20%	0%	45.5%
FRECUENCIA	Total			2	5	0	4	0	11
%				18.2%	45.5%	0%	36.4%	0%	100%
FRECUENCIA	36 - 50	2	1	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	36 - 50	2	2	1	0	0	0	0	1
%				100%	0%	0%	0%	0%	50%
FRECUENCIA	36 - 50	2	3	0	1	0	0	0	1
%				0%	100%	0%	0%	0%	50%

FRECUENCIA	Total			1	1	0	0	0	2
%				50%	50%	0%	0%	0%	100%
FRECUENCIA	Más de 50	1	1	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	Más de 50	1	2	1	0	0	1	0	2
%				50%	0%	0%	50%	0%	66.7%
FRECUENCIA	Más de 50	1	3	0	1	0	0	0	1
%				0%	100%	0%	0%	0%	33.3%
FRECUENCIA	Total			1	1	0	1	0	3
%				33.3%	33.3%	0%	33.3%	0%	100%
FRECUENCIA	Más de 50	2	1	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	Más de 50	2	2	0	1	0	0	0	1
%				0%	100%	0%	0%	0%	25%
FRECUENCIA	Más de 50	2	3	0	1	0	1	1	3
%				0%	33.3%	0%	33.3%	33.3%	75%
FRECUENCIA	Total			0	2	0	1	1	4
%				0%	50%	0%	25%	25%	100%
TOTAL				4	9	0	6	1	20

EDAD, NUMERO DE HIJOS, TOMA DE DECISIONES (CONSERVACIÓN DE LA VIVIENDA) Y NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS

	EDAD	NH	TOMA DEC	GRADO MÁXIMO DE ESTUDIOS (TITULADA)					TOTAL
				L	M	D	E	P	
		1 = 1 o 2	1 = bajo						
		2 = 3 o 5	2 = medio						
			3 = alto						
FRECUENCIA	25 - 35	1	1	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	25 - 35	1	2	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	25 - 35	1	3	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	Total			0	0	0	0	0	0
%				0%	0%	0%	0%	0%	0%
FRECUENCIA	25 - 35	2	1	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	25 - 35	2	2	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	25 - 35	2	3	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	Total			0	0	0	0	0	0
%				0%	0%	0%	0%	0%	0%
FRECUENCIA	36 - 50	1	1	0	1	0	0	0	1
%				0%	100%	0%	0%	0%	9.1%
FRECUENCIA	36 - 50	1	2	1	1	0	3	0	5
%				20%	20%	0%	60%	0%	45.5%
FRECUENCIA	36 - 50	1	3	1	3	0	1	0	5
%				20%	60%	0%	20%	0%	45.5%
FRECUENCIA	Total			2	5	0	4	0	11
%				18.2%	45.5%	0%	36.4%	0%	100%
FRECUENCIA	36 - 50	2	1	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	36 - 50	2	2	1	0	0	0	0	1
%				100%	0%	0%	0%	0%	50%
FRECUENCIA	36 - 50	2	3	0	1	0	0	0	1
%				0.00%	100.00%	0.00%	0.00%	0.00%	50%
FRECUENCIA	Total			1	1	0	0	0	2

%				50%	50%	0%	0%	0%	
FRECUENCIA	Más de 50	1	1	0	1	0	0	0	1
%				0%	100%	0%	0%	0%	20%
FRECUENCIA	Más de 50	1	2	1	0	0	0	0	1
%				100%	0%	0%	0%	0%	20%
FRECUENCIA	Más de 50	1	3	0	2	0	1	0	3
%				0%	66.7%	0%	33.3%	0%	60%
FRECUENCIA	Total			1	3	0	1	0	5
%				20%	60%	0%	20%	0%	100%
FRECUENCIA	Más de 50	2	1	0	1	0	0	0	1
%				0%	100%	0%	0%	0%	25%
FRECUENCIA	Más de 50	2	2	0	1	0	0	0	1
%				0%	100%	0%	0%	0%	25%
FRECUENCIA	Más de 50	2	3	0	0	0	1	1	2
%				0%	0%	0%	50%	50%	50%
FRECUENCIA	Total			0	2	0	1	1	4
%				0%	50%	0%	25%	25%	100%
TOTAL				4	11	0	6	1	22

**EDAD, NUMERO DE HIJOS, TOMA DE DESICIONES (ARREGLO DEL HOGAR) Y
NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS**

	EDAD	NH	TOMA DEC	GRADO MÁXIMO DE ESTUDIOS (TITULADA)					TOTAL
				L	M	D	E	P	
		1 = 1 o 2	1 = bajo						
		2 = 3 o 5	2 = medio						
			3 = alto						
FRECUENCIA	25 - 35	1	1	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	25 - 35	1	2	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	25 - 35	1	3	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	Total			0	0	0	0	0	0
%				0%	0%	0%	0%	0%	0%
FRECUENCIA	25 - 35	2	1	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	25 - 35	2	2	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	25 - 35	2	3	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	Total			0	0	0	0	0	0
%				0%	0%	0%	0%	0%	0%
FRECUENCIA	36- 50	1	1	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	36- 50	1	2	0	1	0	1	0	2
%				0%	50%	0%	50%	0%	18.2%
FRECUENCIA	36- 50	1	3	2	4	0	3	0	9
%				22.2%	44.4%	0%	33.3%	0%	81.8%
FRECUENCIA	Total			2	5	0	4	0	11
%				18.28%	45.5%	0%	36.4%	0%	100%
FRECUENCIA	36- 50	2	1	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	36- 50	2	2	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	36- 50	2	3	0	1	0	0	0	1
%				0%	100%	0%	0%	0%	100%
FRECUENCIA	Total			0	1	0	0	0	1
%				0%	100%	0%	0%	0%	100%

FRECUENCIA	Más de 50	1	1	0	1	0	0	0	1
%				0%	100%	0%	0%	0%	20%
FRECUENCIA	Más de 50	1	2	1	0	0	0	0	1
%				100%	0%	0%	0%	0%	20%
FRECUENCIA	Más de 50	1	3	0	2	0	1	0	3
%				0%	66.7%	0%	33.3%	0%	60%
FRECUENCIA	Total			1	3	0	1	0	5
%				20%	60%	0%	20%	0%	100%
FRECUENCIA	Más de 50	2	1	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	Más de 50	2	2	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	Más de 50	2	3	0	2	0	1	1	4
%				0%	50%	0%	25%	25%	100%
FRECUENCIA	Total			0	2	0	1	1	4
%				0%	50%	0%	25%	25%	100%
FRECUENCIA				3	11	0	6	1	21

EDAD, NUMERO DE HIJOS, TOMA DE DECISIONES (VIAJES) Y NIVEL MAXIMO DE ESTUDIOS

	EDAD	NH	TOMA DEC	GRADO MÁXIMO DE ESTUDIOS (TITULADA)					TOTAL
				L	M	D	E	P	
		1 = 1 o 2	1 = bajo						
		2 = 3 o 5	2 = medio						
			3 = alto						
FRECUENCIA	25 - 35	1	1	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	25 - 35	1	2	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	25 - 35	1	3	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	Total			0	0	0	0	0	0
%				0%	0%	0%	0%	0%	0%
FRECUENCIA	25 - 35	2	1	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	25 - 35	2	2	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	25 - 35	2	3	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	Total			0	0	0	0	0	0
%				0%	0%	0%	0%	0%	0%
FRECUENCIA	36 - 50	1	1	0	1	0	0	0	1
%				0%	100%	0%	0%	0%	10%
FRECUENCIA	36 - 50	1	2	1	2	0	2	0	5
%				20%	40%	0%	40%	0%	50%
FRECUENCIA	36 - 50	1	3	1	2	0	1	0	4
%				25%	50%	0%	25%	0%	40%
FRECUENCIA	Total			2	5	0	3	0	10
%				20%	50%	0%	30%	0%	100%
FRECUENCIA	36 - 50	2	1	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	36 - 50	2	2	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	36 - 50	2	3	0	1	0	0	0	1
%				0%	100%	0%	0%	0%	100%
FRECUENCIA	Total			0	1	0	0	0	1
%				0%	100%	0%	0%	0%	100%

FRECUENCIA	Más de 50	1	1	0	1	0	0	0	1
%				0%	100%	0%	0%	0%	20%
FRECUENCIA	Más de 50	1	2	1	0	0	1	0	2
%				50%	0%	0%	50%	0%	40%
FRECUENCIA	Más de 50	1	3	0	2	0	0	0	2
%				0%	100%	0%	0%	0%	40%
FRECUENCIA	Total			1	3	0	1	0	5
%				20%	60%	0%	20%	0%	100%
FRECUENCIA	Más de 50	2	1	0	0	0	0	0	0
%									0%
FRECUENCIA	Más de 50	2	2	0	1	0	0	0	1
%				0%	100%	0%	0%	0%	25%
FRECUENCIA	Más de 50	2	3	0	1	0	1	1	3
%				0%	33.3%	0%	33.3%	33.3%	75%
FRECUENCIA	Total			0	2	0	1	1	4
%				0%	50%	0%	25%	25%	100%
FRECUENCIA				3	11	0	5	1	20

EDAD, NIVEL SOCIOECONÓMICO Y TRABAJO DOMESTICO (USTED)

	EDAD	NIV SOC	TRABA	JO DO	MÉSTICO		TOTAL
		1 = bajo	0	1	2	3	
		2 = medio	No lo hace	Bajo	Medio	Alto	
		3 = alto					
FRECUENCIA	25 - 35	1	0	0	0	0	0
%							0%
FRECUENCIA	25 - 35	2	0	0	0	1	1
%			0%	0%	0%	100%	50%
FRECUENCIA	25 - 35	3	0	1	0	0	1
%			0%	100%	0%	0%	50%
FRECUENCIA	Total		0	1	0	1	2
%			0%	50%	0%	50%	100%
FRECUENCIA	36 - 50	1	0	1	1	1	3
%			0%	33.3%	33.3%	33.3%	14.3%
FRECUENCIA	36 - 50	2	1	8	4	1	14
%			7.1%	57.1%	28.6%	7.1%	66.7%

FRECUENCIA	36 - 50	3	0	2	0	2	4
%			0%	50%	0%	50%	19%
FRECUENCIA	Total		1	11	5	4	21
%			4.8%	52.4%	23.8%	19.1%	100%
FRECUENCIA	Más de 50	1	0	0	0	0	0
%							0%
FRECUENCIA	Más de 50	2	2	4	1	0	7
%			28.6%	57.1%	14.3%	0%	50%
FRECUENCIA	Más de 50	3	0	7	0	0	7
%			0%	100%	0%	0%	50%
FRECUENCIA	Total		2	11	1	0	14
%			14.3%	78.6%	7.1%	0%	100%
FRECUENCIA			3	23	6	5	37

EDAD Y CONSUMO CULTURAL CONCIERTOS

	EDAD	0 Nunca	1 Casi nunca	2 Frecuent.	TOTAL
FRECUENCIA	25 – 35	0	0	2	2
%		0%	0%	100%	6.7%
FRECUENCIA	36 – 50	2	4	9	15
%		13.3%	26.7%	60%	50%
FRECUENCIA	Más de 50	0	4	9	13
%		0%	30.8%	69.2%	43.3%
FRECUENCIA	TOTAL	2	8	20	30
%		6.7%	26.7%	66.7%	100%

EDAD Y CONSUMO CULTURAL TEATRO

	EDAD	0 Nunca	1 Casi nunca	2 Frecuent.	TOTAL
FRECUENCIA	25 – 35	0	1	1	2
%		0%	50%	50%	6.5%
FRECUENCIA	36 – 50	3	7	7	17
%		17.7%	41.2%	41.2%	54.8%
FRECUENCIA	Más de 50	1	4	7	12
%		8.3%	33.3%	58.3%	38.7%
FRECUENCIA	TOTAL	4	12	15	31
%		12.9%	38.7%	48.4%	100%

**EDAD Y CONSUMO CULTURAL
CINE**

	EDAD	1 Casi nunca	2 Frecuent.	TOTAL
FRECUENCIA	25 – 35	0	2	2
%		0%	100%	5.7%
FRECUENCIA	36 – 50	6	14	20
%		30%	70%	57.1%
FRECUENCIA	Más de 50	2	11	13
%		15.4%	84.6%	37.1%
FRECUENCIA	TOTAL	8	27	35
%		22.9%	77.1%	100%

**EDAD Y CONSUMO CULTURAL
LITERATURA**

	EDAD	0 Nunca	1 Casi nunca	2 Frecuent.	TOTAL
FRECUENCIA	25 – 35	0	0	2	2
%		0%	0%	100%	6.3%
FRECUENCIA	36 – 50	2	2	13	17
%		11.8%	11.8%	76.5%	53.1%
FRECUENCIA	Más de 50	0	0	13	13
%		0%	0%	100%	40.6%
FRECUENCIA	TOTAL	2	2	28	32
%		6.3%	6.3%	87.5%	100%

**EDAD Y CONSUMO CULTURAL
MUSEOS**

	EDAD	0 Nunca	1 Casi nunca	2 Frecuent.	TOTAL
FRECUENCIA	25 – 35	0	1	1	2
%		0%	50%	50%	5.9%
FRECUENCIA	36 – 50	2	4	12	18
%		11.1%	22.2%	66.7%	52.9%
FRECUENCIA	Más de 50	0	4	10	14
%		0%	28.6%	71.4%	41.2%
FRECUENCIA	TOTAL	2	9	23	34
%		5.9%	26.5%	67.6%	100%

**EDAD Y CONSUMO CULTURAL
DEPORTES**

	EDAD	0 Nunca	1 Casi nunca	2 Frecuent.	TOTAL
FRECUENCIA	25 – 35	0	1	1	2
%		0%	50%	50%	6.1%
FRECUENCIA	36 – 50	2	7	9	18
%		11.1%	38.9%	50%	54.5%
FRECUENCIA	Más de 50	1	5	7	13
%		7.7%	38.5%	53.9%	39.4%
FRECUENCIA	TOTAL	3	13	17	33
%		9.1%	39.4%	51.5%	100%

**EDAD Y CONSUMO CULTURAL
VIAJES O PASEOS**

	EDAD	1 Casi nunca	2 Frecuent.	TOTAL
FRECUENCIA	25 – 35	0	2	2
%		0%	100%	5.7%
FRECUENCIA	36 – 50	3	16	19
%		15.8%	84.2%	54.3%
FRECUENCIA	Más de 50	4	10	14
%		28.6%	71.4%	40%
FRECUENCIA	TOTAL	7	28	35
%		20%	80%	100%

**EDAD POR TIPO DE PARTICIPACIÓN
JUNTAS ACADÉMICAS**

	EDAD	TIPO	DE	PARTICI	PACIÓN	TOTAL
		Nulo	Bajo	Medio	Alto	
FRECUENCIA	25 – 35	0	0	2	0	2
%		0%	0%	100%	0%	5.7%
FRECUENCIA	36 – 50	1	3	10	7	21
%		4.8%	14.3%	47.6%	33.3%	60%
FRECUENCIA	Más de 50	0	1	7	4	12
%		0%	8.3%	58.3%	33.3%	34.3%
FRECUENCIA	TOTAL	1	4	19	11	35
%		2.9%	11.4%	54.3%	31.4%	100%

**EDAD POR TIPO DE PARTICIPACIÓN
CONSEJO TÉCNICO**

	EDAD	TIPO	DE	PARTICI	PACIÓ	TOTAL
		Nulo	Bajo	Medio	Alto	
FRECUENCIA	25 – 35	1	0	0	0	1
%		100%	0%	0%	0%	3.8%
FRECUENCIA	36 – 50	7	2	2	2	13
%		53.9%	15.4%	15.4%	15.4%	50%
FRECUENCIA	Más de 50	4	4	3	1	12
%		33.3%	33.3%	25%	8.3%	46.2%
FRECUENCIA	TOTAL	12	6	5	3	26
%		46.2%	23.1%	19.2%	11.5%	100%

**EDAD POR TIPO DE PARTICIPACIÓN
ACADEMIAS**

	EDAD	TIPO	DE	PART.	TOTAL
		Bajo	Medio	Alto	
FRECUENCIA	25 – 35	0	0	1	1
%		0%	0%	100%	2.9%
FRECUENCIA	36 – 50	2	5	13	20
%		10%	25%	65%	57.1%
FRECUENCIA	Más de 50	2	1	11	14
%		14.3%	7.1%	78.6%	40%
FRECUENCIA	TOTAL	4	6	25	35
%		11.4%	17.1%	71.4%	100%

**EDAD POR TIPO DE PARTICIPACIÓN
PLANES Y PROGRAMAS**

	EDAD	TIPO	DE	PARTICI	PACIÓ	TOTAL
		Nulo	Bajo	Medio	Alto	
FRECUENCIA	25 – 35	0	1	0	0	1
%		0%	100%	0%	0%	3.1%
FRECUENCIA	36 – 50	1	2	7	7	17
%		5.9%	11.8%	41.2%	41.2%	53.1%
FRECUENCIA	Más de 50	0	2	2	10	14
%		0%	14.3%	14.3%	71.4%	43.8%
FRECUENCIA	TOTAL	1	5	9	17	32
%		3.1%	15.6%	28.1%	53.1%	100%

**EDAD POR TIPO DE PARTICIPACIÓN
CARGAS**

	EDAD	TIPO	DE	PARTICI	PACIÓ	TOTAL
		Nulo	Bajo	Medio	Alto	
FRECUENCIA	25 – 35	1	0	0	0	1
%		100%	0%	0%	0%	3.8%
FRECUENCIA	36 – 50	10	2	2	0	14
%		71.4%	14.3%	14.3%	0%	53.8%
FRECUENCIA	Más de 50	5	1	3	2	11
%		45.5%	9.1%	27.3%	18.2%	42.3%
FRECUENCIA	TOTAL	16	3	5	2	26
%		61.5%	11.5%	19.2%	7.7%	100%

**EDAD POR TIPO DE PARTICIPACIÓN
HORARIOS**

	EDAD	TIPO	DE	PARTICI	PACIÓ	TOTAL
		Nulo	Bajo	Medio	Alto	
FRECUENCIA	25 – 35	1	0	0	0	1
%		100%	0%	0%	0%	4%
FRECUENCIA	36 – 50	9	2	1	2	14
%		64.3%	14.3%	7.1%	14.3%	56%
FRECUENCIA	Más de 50	2	3	4	1	10
%		20%	30%	40%	10%	40%
FRECUENCIA	TOTAL	12	5	5	3	25
%		48%	20%	20%	12%	100%

**EDAD POR TIPO DE PARTICIPACIÓN
PRESUPUESTO**

	EDAD	TIPO	DE	PARTICI	PACIÓ	TOTAL
		Nulo	Bajo	Medio	Alto	
FRECUENCIA	25 – 35	1	0	0	0	1
%		100%	0%	0%	0%	4%
FRECUENCIA	36 – 50	13	0	1	0	14
%		92.9%	0%	7.1%	0%	56%
FRECUENCIA	Más de 50	8	1	0	1	10
%		80%	10%	0%	10%	40%
FREC. TOTAL	TOTAL	22	1	1	1	25
%		88%	4%	4%	4%	100%